

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Igualdade de Género no 1.º CEB: um contributo para uma sociedade mais igualitária

Inês Clemente Gonçalves

Coimbra, 2020

Inês Clemente Gonçalves

Igualdade de Género no 1.º CEB: um contributo para uma sociedade mais igualitária

Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do
Ensino Básico, apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de
Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Professora Doutora Maria de Fátima Fernandes das Neves

Arguente: Professora Doutora Cristina Maria Coimbra Vieira

Orientadora: Professora Doutora Maria Filomena Rodrigues Teixeira

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Maria Filomena
Rodrigues Teixeira

maio de 2020

Agradecimentos

Depois deste longo percurso, cabe-me agradecer a todos/as aqueles/as que me acompanharam e que fizeram com que acreditasse que conseguiria terminar esta fase da melhor forma possível, por isso estou aqui para vos agradecer.

- À Professora Doutora Filomena Teixeira pelo auxílio disponibilizado na concretização do Relatório Final, pelos incentivos e, acima de tudo, por ter aceitado ser minha orientadora.
- Ao meu avô, que esteja onde estiver, foi a pensar nele que consegui terminar esta fase tão importante da minha vida.
- À minha família, principalmente aos meus pais e aos meus irmãos, pela compreensão e por todo apoio, nos bons e nos maus momentos.
- Ao António por ter sido o meu maior apoio, por nunca me deixar desistir dos meus sonhos e por estar sempre ao meu lado nas minhas conquistas.
- Às minhas amigas, Maria Inês e Daniela, que foram as minhas companheiras ao longo deste percurso. Obrigada por todos os momentos passados ao vosso lado e pela amizade que construímos.
- À minha madrinha de Coimbra, Andreia, pelos conselhos que me deu e pelo exemplo de pessoa que é.
- À Professora Ana Vidal pelas palavras de encorajamento no decorrer da investigação.

Igualdade de Género no 1.º CEB: um contributo para uma sociedade mais igualitária

Resumo: A escola e, principalmente, o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB) têm um papel fundamental na formação de cidadãos e cidadãs do futuro, pelo que considerei pertinente desenvolver uma intervenção que pudesse incidir sobre a igualdade de género. Foi a partir daqui que surgiu o Relatório Final “Igualdade de género no 1.ºCEB: um contributo para uma sociedade mais igualitária”. As questões de investigação foram: “Que conceções possuem as crianças do 1.ºano de escolaridade sobre identidade de género?”; “Será que uma intervenção na turma do 1.º ano poderá contribuir para a promoção da igualdade de género?”. De forma a dar resposta e estas questões foram formulados os seguintes objetivos: *i)* Proceder ao diagnóstico das conceções das crianças sobre identidade de género; *ii)* Delinear e implementar uma intervenção com crianças do 1.º ano de escolaridade promotora da igualdade de género; *iii)* Avaliar a intervenção através das aprendizagens realizadas.

Em resultado desta intervenção verificou-se uma alteração/evolução das conceções das crianças, no que respeita às características e diferenças dos meninos e das meninas, aos brinquedos preferidos, às tarefas desempenhadas em casa pelos diversos elementos da família e às atividades profissionais desempenhadas por homens e por mulheres. Destaca-se a importância da escola, mas também das famílias, para a abordagem de aspetos relacionados com a igualdade de género, para a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras-chave: 1.º Ciclo do Ensino Básico, Igualdade de Género, Sociedade Igualitária.

Gender Equality in elementary school: a contribute for a more egalitarian society

Abstract: The school and, mainly, the Elementary Education, have a fundamental role in the shaping of the minds and of the characters of future generations, I found of extreme relevance to develop an intervention that could tackle issues related to gender equality. It was from that point that this Final Report “Gender equality in elementary school: a contribute for a more egalitarian society” appeared. The main questions raised by this study were: “Which conceptions do first grade students have regarding gender equality?”; “Is that possible that an intervention in a first-grade class may be able to promote gender equality?”. Aiming to answer this questions the following objectives were defined: *i)* To diagnose the conceptions of the children regarding gender equality; *ii)* To determine and implement an intervention with first grade students that promotes gender equality; *iii)* to evaluate the intervention through the analysis of the learnings.

As a result of this intervention I found an evident change/evolution in the children's conceptions, regarding the differences between boys and girls, their preferred toys, the activities performed at home by the various elements of the family and the professional activities performed by men and women. It is certain that the school is fundamental in this process, but also is the education given by the family, therefore there is a necessity to work together in order to promote a society where gender equality actually prevails.

Keywords: Elementary School, Gender Equality, Equal Society,

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	6
1. Contextualização da temática	8
1.1 Conceções de género.....	10
1.1.1. Género <i>versus</i> Sexo.....	10
1.2. Igualdade de género	11
1.3. Igualdade de género nas escolas	12
1.4. Educação para a igualdade de género	14
CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO	17
1. A instituição.....	19
1.1. Caraterização do espaço.....	20
1.2. Caraterização do grupo	21
2. Procedimentos metodológicos.....	22
2.1. Tipo de estudo.....	22
2.2. Instrumentos e técnicas utilizadas para a recolha de dados	24
2.2.1. Observação direta.....	25
2.2.2. Questionário	25
2.2.3. Desenhos das crianças.....	26
2.2.4. Entrevista.....	26
2.2.5 Notas de campo	27
2.2.6. Registo fotográfico	28
3. Implementação das atividades.....	28
3.1. Apresentação da sequência de atividades	29
✓ Atividade 1. “Eu e o género”.....	29
✓ Atividade 2. “Todos podem tudo”	30
✓ Atividade 3. “Tarefas e Profissões”.....	31
✓ Atividade 4. “O colmatar...”	31

3.2. Análise dos dados	32
3.3. Avaliação da investigação	47
CAPÍTULO III – CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55
Referências Bibliográficas.....	57
Legislação.....	60
APÊNDICES.....	62
Lista de Apêndices	64

Abreviaturas

APEM - Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres

CEB – Ciclo do Ensino Básico

ESEC - Escola Superior de Educação de Coimbra

NEE – Necessidades Educativas Especiais

FIGURAS

Figura 1- Desenho de uma menina (G).....	34
Figura 2- Desenho de um menino (L).....	34

TABELAS

Tabela 1- Sequência das atividades.....	29
Tabela 2- Categorias em análise	33
Tabela 3 - Respostas à categoria 1	35
Tabela 4 - Brinquedos trazidos pelas crianças	36
Tabela 5 - Respostas dadas pelas meninas à categoria 3.....	38
Tabela 6 - Respostas dadas pelos meninos à categoria 3	38
Tabela 7 - Respostas dadas pelas meninas à categoria 4.....	40
Tabela 8 - Respostas dadas pelos meninos à categoria 4	40
Tabela 9 - Número de crianças que desenhou em cada secção	42
Tabela 10 - Elementos evidenciados pelas crianças nas representações gráficas	43

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A utilização de práticas promotoras da igualdade no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) surge como o cerne deste relatório, dada a importância desta etapa na formação de cidadãos e cidadãs.

A família é o contexto social mais próximo da criança e, como tal, é a partir dela que cada criança começa a aprender a comportar-se de acordo com o que se espera do seu sexo. Os pais e as mães educam as crianças tal como lhes foi transmitido ao longo da sua vida. Deste modo, poderá acontecer que as famílias não veiculem aos/às seus/suas filhos/as os valores mais indicados para a construção de uma sociedade onde persista a igualdade de género (Vieira, 2013). Neste sentido, é fundamental que a escola, enquanto palco privilegiado na mudança de mentalidades, seja um contexto promotor da igualdade de género, onde todos os agentes educativos possam assumir a mudança, de modo a contribuírem para a construção de uma sociedade mais igualitária (Saavedra, 2005).

O relatório que se apresenta, realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais especificamente, na unidade curricular de Prática Educativa II, surgiu da observação em contexto escolar, de comportamentos estereotipados, não promotores da igualdade de género. Assim, e tendo em consideração o propósito da intervenção, considerei importante conhecer as conceções das crianças de uma turma do 1.º ano de escolaridade acerca da identidade de género para posteriormente intervir, recorrendo a práticas promotoras de igualdade.

No sentido de alcançar os objetivos a que me propus, elaborei um esquema de trabalho que me permitiu delinear a intervenção. Este relatório, levado a cabo ao longo da intervenção reflete um trabalho de cariz qualitativo, enquadrado na investigação-ação, estando estruturado em três capítulos:

O Capítulo I– Enquadramento Teórico, onde se apresentam os conceitos inerentes à temática em estudo e à legislação vigente.

O Capítulo II – Estudo Empírico, que se refere aos aspetos ligados à investigação, mais precisamente, à caracterização da instituição onde se desenvolveu o

estudo, aos procedimentos metodológicos, à apresentação das atividades implementadas, à análise dos dados e à avaliação das atividades.

Por fim, o **Capítulo III – Reflexão Crítica acerca do Percurso Realizado**, onde são discutidos os resultados tendo em conta os objetivos definidos para a investigação, bem como uma reflexão acerca de todo o trabalho desenvolvido considerando sempre a promoção da igualdade de género.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Contextualização da temática

Ao longo deste capítulo, serão analisados diplomas legais, que se constituem como referenciais importantes na promoção da educação para a igualdade de género em contexto escolar. Serão abordadas em seguida, temáticas como género, sexo, igualdade de género, igualdade de género nas escolas e educação para a igualdade de género.

A Lei de Bases do Sistema Educativo surge como o principal vetor delineados das estratégias de promoção da igualdade nas escolas, uma vez que estabelece um amplo quadro de princípios gerais e organizativos, que vão desde o reconhecimento do direito à educação e à cultura, a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares. Esta lei vem, portanto, reconhecer e proteger o direito à liberdade de aprender e de ensinar sem reservas, sejam elas filosóficas, estéticas, políticas ou ideológicas e que se organiza de forma a contribuir para a realização e pleno desenvolvimento da personalidade, da formação cívica e moral dos jovens.

A Lei n.º 46/86 atribui para cumprimento dos fins a que se propõe um papel de imensurável responsabilidade aos estabelecimentos de ensino, pelo que os e as profissionais da educação devem ser capazes de compreender e fazer compreender as exigências impostas por este diploma. Assim, podemos reconhecer como princípios gerais destas normas a promoção e a “democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (Lei n.º 46/86, artigo 2.º). De todo o modo, não será de desvalorizar as normas desta lei, que apontam num sentido mais abstrato, mas ainda assim essencial, definindo que se deve promover o “desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários (...)” (Lei n.º 46/1986, artigos 1.º e seguintes).

Existem ainda outros instrumentos que servem de linhas orientadoras para a promoção da igualdade, como por exemplo a Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não Discriminação 2018-2030, que vem trazer um conjunto de medidas e iniciativas, a aplicar a médio prazo, com objetivos definidos até ao término da data estabelecida.

Não é possível falar em entidades e diplomas de relevo para a promoção da igualdade de género sem fazer referência à Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (CIG). Este é o organismo nacional que se responsabiliza pela promoção e defesa da igualdade entre mulheres e homens, de modo a responder às alterações sociais e políticas da sociedade em prol da cidadania e da igualdade de género. Esta é sem dúvida o maior motor da igualdade de género em Portugal, possuindo ainda uma plataforma repleta de documentação de apoio, bem como uma coletânea de legislação de interesse.

Por fim, teremos ainda que aludir à Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres (APEM) pois, ainda que não com uma ligação tão direta à promoção da igualdade de género no sistema de ensino acaba por, indiretamente, auxiliar nesta evolução. Ora, o trabalho desta associação passa maioritariamente por apoiar, promover e dinamizar Estudos sobre as Mulheres/Estudos de Género/Estudos Feministas em todas as áreas do saber. Esta associação fundou ainda a revista *ex aequo*, que surge como uma publicação internacional de periodicidade semestral, cujo objetivo é contribuir para o desenvolvimento e legitimação do conhecimento produzido no âmbito dos estudos sobre as mulheres e sobre a igualdade de género em si.

Podemos, assim, concluir que já existem vários instrumentos de proteção e promoção da igualdade. De facto, Portugal pode até ser considerado um país de exemplo, não na igualdade de género verificada, mas antes naquela que se está a tentar promover. Ora, é, pois, necessário continuar esta construção, por forma a edificar as bases para um mundo em que a igualdade de género seja uma realidade. Sendo que a base da sociedade é e sempre será a educação, devemos então assumir as rédeas deste processo enquanto futuras profissionais desta área. Para que cada profissional de ensino possa, corretamente, promover estes princípios deve antes de tudo conhecer a base teórica que lhes está subjacente.

1.1 Conceções de género

O género é uma das primeiras categorias que a criança aprende, não só nas relações que estabelece com os outros, mas também na forma como se percebe.

As crianças, desde muito cedo, são classificadas como pertencendo ao grupo dos rapazes ou ao grupo das raparigas, apresentando um conjunto de comportamentos, preferências e atitudes em conformidade com o grupo no qual se inserem. Desta forma, a criança vai assumindo o seu género, como parte integrante do processo de socialização, que é desenvolvido através da interação com fatores individuais e ambientais, onde estão incluídos os pais, as mães, os amigos, as amigas e as pessoas significativas para as crianças (Vieira, 2013).

Considera-se, portanto, que o género, enquanto categoria social, se refere aos papéis impostos pela sociedade, os quais regem comportamentos predeterminados como sendo apropriados e característicos de homens e mulheres (Ferreira, 2002).

1.1.1. Género *versus* Sexo

Os termos sexo e género são muitas vezes considerados, pela sociedade, como sinónimos. É facto que, em certos contextos, parecem ser idênticos, mas estes termos descrevem aspetos distintos no que diz respeito aos comportamentos. De acordo com Ferreira (2002, p.77) torna-se fundamental considerar duas variáveis para clarificar os termos sexo e género:

- “- A identidade de sexo – variável independente ou explicativa que na perspetiva das Ciências Biológicas incide sobre os traços genéticos diferenciados de cada sexo;
- A identidade de género - variável dependente, indivíduo culturalmente determinado, perspetivada no âmbito das Ciências Sociais, incidindo sobre uma identidade psicossocial que assenta nos diferentes comportamentos, atitudes, crenças e valores que a sociedade considera apropriados em função do sexo biológico e que traz implícitas as desigualdades sociais, conceptualizadas em termos de oposições dicotómicas.”

No dizer de Saavedra (2005, p.15) entende-se que:

“O conceito de sexo apela para as diferenças biológicas que distinguem o sexo masculino do feminino, enquanto o termo género considera que grande parte das diferenças habitualmente atribuídas aos aspetos biológicos são, antes de mais, social e culturalmente construídas e nelas se incluem as características socialmente avaliadas como sendo próprias para homens e mulheres.”

1.2. Igualdade de género

A igualdade entre mulheres e homens, ou seja, a igualdade de género, significa que tanto as mulheres como os homens devem ser tratados igualmente. Por um lado, todo o ser humano é livre de desenvolver as suas capacidades e de proceder às suas escolhas, independentemente das restrições impostas pelos papéis atribuídos às mulheres e aos homens e, por outro lado, que os diversos comportamentos, aspirações e necessidades de mulheres e de homens são consideradas, reconhecidas e promovidas equitativamente (Duarte, et al., 2014).

As constantes lutas pela igualdade de género conduziram ao esbatimento das desigualdades, apesar de não significar que desapareceram na sua totalidade. É facto que as mulheres têm assumido cada vez mais responsabilidades e tarefas consideradas masculinas, mas, por outro lado, as desigualdades são incutidas pela sociedade, sendo veiculadas, de imediato, à nascença apresentando-se como valores transmitidos de forma clara, que apesar de não serem corretos correspondem ao socialmente aceite (Héritier, 2005).

A cada dia que passa, as mulheres têm conquistado uma posição bastante firme na sociedade, posição essa que está evidenciada no aumento do emprego, nos níveis de formação e instrução. Assim sendo, a contínua procura de igualdade de direitos entre os homens e as mulheres, apesar de se ter mostrado lenta, tem revelado as suas consequências, na medida em que as mulheres têm sido integradas em contextos anteriormente apenas exercidos por homens, o que comprova que, tal como eles, possuem capacidades e competências para desenvolver os mesmos cargos.

É de extrema importância a existência de um equilíbrio entre os valores femininos e masculinos, de forma a que, em conjunto, participem ativamente quer na vida pública, no que respeita ao género feminino, quer na vida privada, no que respeita ao género masculino. Para que este equilíbrio exista e permaneça na sociedade, antes de mais deverá existir respeito individual para que, posteriormente, haja respeito pela igualdade de género.

Importa ainda salientar que a igualdade deve ser vista como um valor e não apenas como um princípio, pois como valor ela é assumida e exercida, contudo como princípio ela pode ou não ser assumida. A integração do valor da igualdade implica a mudança de estado de perpetuação, mais ou menos subtil, da discriminação para um estado de inteiro conhecimento, respeito e de não- alienação, sendo que este valor corresponde à garantia de que todas as pessoas possuem toda a liberdade de desenvolver e praticar as suas capacidades pessoais e profissionais e de fazer as suas opções de forma livre e autónoma, ainda que cada pessoa apresente dignidades que são valorizadas na sua intrínseca diferença e diversidade pessoal e social (Cunha & Silvestre, 2008).

1.3. Igualdade de género nas escolas

A escola apresenta um papel fundamental na construção da identidade de género, tendo como função promover, conscientemente, a igualdade de oportunidades entre sexos.

Assim sendo, o currículo deve desempenhar um papel importante no equilíbrio entre a presença de discursos associados a cada um dos sexos. Para tal, é essencial agir transversalmente e adaptar as orientações curriculares e os conteúdos das componentes letivas, com o objetivo de favorecer e flexibilizar a gestão curricular, possibilitando a construção de projetos curriculares adaptados ao meio e às características de cada grupo de ensino (Roldão, 2002).

O sistema educativo português continua a veicular representações do mundo desfasadas da realidade social, principalmente no que diz respeito às concepções

estereotipadas de homem/mulher presentes nos manuais e nos materiais didáticos, onde prevalece a ideia de que o masculino é neutro e universal. Para Alvarez, Vieira, Ostrouch-Kaminska (2017, p. 13) torna-se fundamental transformar o sistema educativo, de modo a:

“exigir a igual valorização social, quer para raparigas, quer para rapazes, das diferentes dimensões da vida humana e da diversidade de competência, saberes e capacidades – cognitivas, relacionais e sociais – necessárias a cada uma delas. Importa que a escola não consagre para ambos os sexos, as características, as experiências e saberes associados à masculinidade e aos homens, como referente universalizante, e não continue a secundarizar ou mesmo invisibilizar, para ambos os sexos, as características, experiências e saberes associados à feminidade e às mulheres.”

Segundo as autoras, será através desta transformação no sistema educativo que se tornará viável a igualdade entre os dois sexos e, para tal, é essencial que se façam abordagens políticas e multissetoriais reunindo os diversos agentes educativos.

Tal como Cardona, Nogueira, Vieira, Piscalho, Uva & Tavares (2011), entendemos que a escola, para além de se apresentar como um espaço onde são veiculados conhecimentos e conteúdos, deverá ser um local onde se formem crianças enquanto seres humanos e enquanto membros pertencentes a uma sociedade. Importa, pois, refletir sobre os valores veiculados pelos manuais e pelos materiais didáticos, uma vez que competirá à escola democrática fomentar a igualdade entre rapazes e raparigas. Contudo, Colclough et al. (2003), alerta-nos para o facto de a igualdade de género, no ramo da educação, ser um conceito bastante complexo, na medida em que implica a oferta, quer aos rapazes quer às raparigas, de oportunidades de frequentar a escola, beneficiando de métodos de ensino e de currículos desprovidos de estereótipos, o que, nem sempre acontece. Esta igualdade requer também a igualdade de resultados no que respeita à duração da escolaridade, ao desempenho na aprendizagem e às qualificações académicas.

1.4. Educação para a igualdade de género

A importância da educação para a igualdade de género com vista à sua promoção em união com as novas gerações tem sido reconhecida como um evidente e importante impulsionador para a eliminação de estereótipos de género.

Tendo em consideração o acima mencionado, importa salientar que a escola não é o único nem o primeiro, contexto de socialização de género, mas sim a família. É neste contexto que os papéis sociais de género se apreendem e integram muito antes de tal processo continuar a ter lugar noutros espaços, como é o caso da escola (Alvarez, Vieira, Ostouch-Kaminska, 2017). A família é o principal agente para a construção da identidade de género da criança, uma vez que “(...) é o primeiro e um dos principais agentes socializadores ao longo da infância” (Neto, CID, Peças, Chaleta & Floque, 2000, p. 23). É no seio familiar que a criança começa, desde cedo, a assimilar ideias estereotipadas, que resultam do meio social em que está inserida, sendo de extrema relevância a atitude e visão de género que a família adota.

Por outro lado, no que respeita ao contexto formal, mais especificamente à escola, importa que as aprendizagens e as experiências educativas proporcionadas às crianças sejam inclusivas e, para tal, os e as profissionais de educação devem trabalhar nesse sentido de modo a integrar e valorizar a diversidade. É essencial que as instituições educativas adotem uma pedagogia de igualdade e para isso têm que “(...) reconhecer e integrar a igualdade entre os dois sexos” (Silva et al., 2005, p. 8), quer nas diversas aprendizagens sociais, quer na convivência entre os diversos grupos sociais.

Neste sentido, a igualdade de género deve ser desenvolvida ao longo da vida, não só em contexto familiar, mas também em contextos que envolvem a criança, nomeadamente no jardim de infância, na escola, bem como nas mais diversas situações vividas, através de escolhas e de tomadas de decisão. Ora, podemos considerar quase como um facto unanimemente aceite “a promoção de uma maior igualdade de género como um elemento fundamental na educação para a cidadania e na construção de uma verdadeira democracia” (Cardona et al., 2010, p. 59).

Segundo a Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres (1999), a promoção para a igualdade de género é um processo educativo, onde estão presentes normas e valores socioculturais inerentes a cada sistema educativo, assim como tudo o que lhes está subjacente “(...) confirmam e/ou deleguem responsabilidades análogas aos rapazes e às raparigas, e se preocupem em corrigir os desequilíbrios existentes entre as hierarquias de género” (p.17). É, pois, dever da escola promover o desenvolvimento pessoal e social tendo como fundamentação a educação para a cidadania. Para Marchão e Bento (2012), tal é possível,

“promovendo um ambiente educativo em que o tempo, o espaço, os objetos, as situações e as decisões são partilhadas e tomadas entre direitos e deveres e em clima de aceitação das diferenças, logo aceitando as diferenças entre géneros numa atitude de equidade” (p.4)

Assim, para que se promova a igualdade de género em contexto escolar, há que refletir sobre vários aspetos como o espaço educativo, o tempo, as atividades e os papéis sociais concedidos não só às crianças, mas também às e aos docentes, fomentando, ainda, o envolvimento das famílias e da comunidade.

CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO

Decorrente das preocupações educativas, pedagógicas e sociais surgiu o interesse em desenvolver, no 1.º CEB, esta investigação tendo em vista a consciencialização, desde cedo, da igualdade de género. Foi a partir desta temática que se definiu a necessidade de começar por conhecer as conceções das crianças sobre a identidade de género e, só depois, delinear a intervenção.

Neste capítulo abordar-se-ão os procedimentos metodológicos, dando a conhecer o problema, os objetivos e as diversas etapas da sequência didática. Assim, será, primeiramente, feita uma caracterização e identificação dos e das participantes e, posteriormente, será apresentada a metodologia adotada bem como as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados. Ainda neste capítulo, será feita uma caracterização das atividades desenvolvidas bem como a sua análise.

1. A instituição

O presente trabalho de investigação-ação decorreu em contexto de estágio, numa escola do 1.º CEB. A instituição situa-se numa das zonas centrais da cidade de Coimbra, encontrando-se em seu redor diversas áreas de comércio e serviços (monumentos, restaurantes, farmácias, entre outros). O edifício é centenário, pelo que, como se encontrava bastante degradado, foi recentemente remodelado, por forma a oferecer boas condições físicas a toda a população escolar.

Relativamente aos intervenientes presentes nesta instituição, salienta-se o facto de esta apresentar diversos profissionais especializados na área da educação, bem como em outras áreas de conhecimento. O corpo docente era constituído por quatro professoras titulares de turma e, o corpo não docente, por três assistentes operacionais que apoiavam as crianças na hora do almoço e nas interrupções da manhã e da tarde. Incorporava ainda outros intervenientes que serviam de apoio à ação educativa, integrando os seguintes técnicos: uma professora de educação especial; uma professora do apoio; uma terapeuta da fala; uma terapeuta ocupacional e um professor bibliotecário.

1.1. Caraterização do espaço

Como acima mencionado, a instituição foi alvo de recentes remodelações e, portanto, apresenta espaços bastante modernos e variados, contudo o espaço exterior não oferece zonas que proporcionem atividades e brincadeiras diversificadas, como por exemplo: um polidesportivo, um relvado, uma horta pedagógica, entre outros.

Apesar dos pontos menos positivos, salienta-se o facto de o espaço exterior apresentar uma superfície plana, com uma dimensão apropriada ao local, proporcionando o desenvolvimento de jogos coletivos com vigilância frequente de pessoas adultas. Sempre que as condições atmosféricas não permitissem “brincadeiras” no espaço exterior, existia a possibilidade de as crianças brincarem num salão polivalente, onde poderiam ver televisão ou realizar outras atividades. Este espaço apresentava ainda uma casa de banho destinada às crianças.

O facto dos objetos disponíveis para as crianças poderem brincar, no espaço destinado ao recreio, serem, maioritariamente, bolas de futebol e apenas uma corda, prenderam-me, desde logo a atenção. Este aspeto fez-me refletir que a instituição apresenta um ambiente que proporciona às crianças a possibilidade de lidar apenas com objetos lúdicos associados ao seu sexo, ao invés de proporcionar o contacto com outros brinquedos do seu agrado. Do meu ponto de vista, os brinquedos destinados às crianças nesta instituição, promovem, à partida, diferenças entre rapazes e raparigas.

O edifício é constituído por quatro pisos. Além do espaço exterior, a escola desenvolve atividades no seu espaço interior, havendo uma diversidade de ambientes, como: salas de aula, instalações sanitárias para crianças, sala polivalente, espaço para equipamento de cozinha, arrumo e armazenamento de produtos alimentares, refeitório, gabinete, incluindo espaço para arrecadação de material didático, espaço para arrumar materiais de limpeza, instalações sanitárias para pessoas adultas, biblioteca, sala para professores/as. Relativamente às salas de aula, estas possuem janelas bastante grandes, o que permite uma boa iluminação natural, promotora de um ambiente saudável e propenso à aprendizagem. Ora, cada sala possui um computador fixo, um lavatório, um quadro de giz e aquecimento central. Assim sendo, o mobiliário presente na escola é bastante moderno e adaptado à faixa etária das crianças que dele desfrutam.

Além disso, a instituição usufrui de outros recursos materiais, como: uma impressora/fotocopiadora, dois quadros interativos (na sala do 4ºano e na biblioteca), 2 projetores, material de desporto (bolas, arcos, cordas, entre outros), diversos *kits* ciência viva, material estruturado para a abordagem das diversas áreas disciplinares.

Para concluir, salienta-se que a escola possui um elevador que facilita o acesso aos diversos pisos, o que torna esta instituição de ensino num espaço notoriamente acima da média no que respeita a condições de acessibilidade para crianças e pessoas adultas com mobilidade reduzida.

1.2. Caraterização do grupo

A turma na qual decorreu a investigação era do 1.º ano de escolaridade, constituída por 19 alunas e alunos, mais especificamente 10 raparigas e 9 rapazes, sendo, portanto, uma turma heterogénea. Salienta-se o facto de esta turma ter sofrido algumas alterações desde o início do ano letivo, pois algumas das crianças que não possuíam nacionalidade portuguesa, regressaram ao seu país de origem.

Na investigação participaram 18 crianças, 10 raparigas e 8 rapazes, sendo que a maior parte delas já se encontrava em transição dos 6 para os 7 anos de idade. Apenas uma criança, do sexo feminino, estava em transição dos 7 para os 8 anos de idade, pois havia imigrado para Portugal com 7 anos de idade, tendo que integrar a turma do 1.º ano.

As observações realizadas ao longo da prática, permitiram constatar que a turma apresentava, globalmente, um bom nível de aproveitamento. Na turma havia dois alunos com NEE, que apresentavam comportamentos desadequados, em virtude de experiências menos positivas ocorridas nas suas vidas e, por isso, beneficiavam do Decreto-Lei n.º 54/2018, o qual garante a inclusão de alunos/as, respondendo às suas necessidades individuais.

A caraterização das famílias é bastante importante para perceber o contexto de cada criança. Assim sendo, no que diz respeito às suas idades, no caso das mães,

variavam entre os 23 e os 45 anos de idade e no caso dos pais, variavam entre os 30 e os 49 anos de idade. Em concordância com as informações obtidas relativamente às habilitações académicas das famílias, conclui-se que a maioria concluiu o ensino secundário, embora em certos casos existam alguns/algumas pais/mães licenciados/as e outros/as que concluíram o 3.º ciclo.

A grande maioria dos/as encarregados/as de educação possuía emprego, à exceção de três, que estavam no desemprego. Havia diversidade de profissões, sendo elas: operador/a de supermercado; comerciante; polícia municipal; cabeleireiro/a; empregado/a de balcão; empregado/a de limpeza; estudante (doutorando/a); técnico/a de INEM; agente imobiliário/a; trabalhador/a por conta própria; manobrador/a de máquinas; auxiliar de saúde; motorista; técnico/a de iluminação; segurança; empresário/a; metalúrgico/a.

Após esta análise, pode-se concluir que, na generalidade, as crianças integradas na turma pertenciam a um nível sociocultural médio-baixo, o que de certa forma contribuiu para a potencialização do estudo e consequente aplicação das soluções propostas, uma vez que as crianças não se encontravam, na sua maioria, sensibilizadas para as temáticas a desenvolver. Esta adversidade acabou por se revelar positiva, na medida em que permitiu uma base de trabalho mais diversificada e maleável.

2. Procedimentos metodológicos

2.1. Tipo de estudo

No decorrer do estágio, realizado junto da turma do 1.º ano, notei uma certa relutância por parte dos/as alunos/as em permitirem que colegas do outro sexo integrassem certo tipo de brincadeiras.

Além disso, alguns comportamentos, sem qualquer ligação entre si, denotavam a existência de estereótipos de género.

Tornou-se, assim, clara a necessidade de atuar no sentido de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e, acima de tudo, igualitária, tendo em conta que a escola e, principalmente, o 1.º Ciclo do Ensino Básico têm um papel fundamental na educação e formação de futuras gerações. Deste modo, tendo por base os problemas detetados na turma, equacionaram-se as seguintes questões: “Que conceções possuem as crianças do 1.º ano de escolaridade sobre identidade de género; “Será que uma intervenção na turma do 1.º ano de escolaridade poderá contribuir para a promoção da igualdade de género?”. De forma a dar resposta a estas questões, foram formulados os seguintes objetivos:

- i.* Proceder ao diagnóstico das conceções das crianças sobre identidade de género;
- ii.* Delinear e implementar uma intervenção com crianças do 1.º ano de escolaridade promotora da igualdade de género;
- iii.* Avaliar a intervenção através das aprendizagens realizadas.

Em termos metodológicos, a investigação desenvolvida, de natureza qualitativa, procurou enquadrar-se na investigação-ação. Importa realçar que este tipo de procedimento e metodologia possuem uma dupla funcionalidade permitindo, em simultâneo, ser investigadora e interveniente. A investigadora centra-se não só nos dados que pretende obter, mas, essencialmente no processo, de forma a compreender as interpretações que são atribuídas às experiências dos e das participantes.

O estudo desenvolvido permitiu a descoberta, a identificação e a descrição pormenorizada de acontecimentos, bem como a interpretação e explicação do contexto em questão, tendo em conta que o “material básico da investigação qualitativa é a palavra que se expressa no falar quotidiano, tanto a nível das relações quanto ao nível dos discursos” (Vilelas, 2009, p. 107). É, de facto, um tipo de estudo que possibilita a compreensão dos sujeitos e dos contextos, tendo como principal preocupação a sua descrição, por forma a responder aos porquês e ao quê dos acontecimentos e das situações do contexto (Marchão, 2012).

É importante refletir sobre o papel da igualdade de género na promoção da cidadania, neste caso especificamente, no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Foi a partir desta reflexão que surgiu a oportunidade de desenvolver esta investigação-ação.

A investigação-ação é uma intervenção educacional que tem por finalidade melhorar práticas, havendo um certo consenso entre diversos autores quanto à sua definição. Máximo-Esteves (2008) refere: “(...) podemos definir a investigação-ação como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela ocorre” (p.27). Neste tipo de investigação, prevalece a aspiração de melhorar, sempre que possível, uma determinada ação, tendo como suporte o contexto em que ocorre, induzindo o/a profissional para a necessidade de investigar e compreender a questão em causa, tendo em consideração que a investigação-ação é um processo dinâmico, interativo e aberto que se ajusta às circunstâncias e fenómenos, sendo usada num processo de reflexão e de reconstrução de práticas através de procedimentos em que é necessário planear com flexibilidade, agir, refletir, avaliar e dialogar (Máximo-Esteves, 2008). Neste sentido, a investigação-ação permite que se analisem, aprofundadamente, as próprias práticas educativas, onde se inclui, tal como o nome indica, a ação e a investigação ao mesmo tempo, contribuindo, não só para a resolução de problemas reais, mas também para a transformação de práticas, gerando-se, assim, uma ação que visa a produção de conhecimentos resultantes da ação.

Por fim, no que respeita às questões éticas, essas foram sempre respeitadas no decorrer da investigação, garantindo o total consentimento das famílias (Apêndice I), uma vez que os e as participantes eram menores de idade. Importa ainda salientar que as crianças demonstram bastante interesse em participar no estudo e, portanto, o nome delas não é revelado de modo a garantir o anonimato, atribuindo, dessa forma, letras aleatórias a cada um/a dos/as intervenientes.

2.2. Instrumentos e técnicas utilizadas para a recolha de dados

Neste estudo, recorreu-se essencialmente à observação direta, sendo que, foram ainda utilizados como instrumentos e técnicas de recolha de dados, questionários, desenhos das crianças, diálogo, notas de campo e fotografias. Estes instrumentos

revelaram-se bastante importantes para dar resposta aos objetivos e questões propostos para a investigação.

2.2.1. Observação direta

A observação direta, neste caso, de cariz participante, foi de extrema importância, pois é uma técnica que permite verificar e fundamentar os dados obtidos, uma vez que a observação “(...) permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p.87), auxiliando na compreensão desse mesmo contexto e das pessoas que nele estão inseridas, bem como nas interações neles estabelecidas.

Assim sendo, a observação foi uma técnica de recolha de dados que esteve presente do início ao fim do estudo, sendo por isso a técnica mais importante, uma vez que permitiu observar e compreender inúmeras situações nas quais me integrei, por forma a estabelecer relações com os e as intervenientes para que não se sentissem forçosamente observados.

2.2.2. Questionário

O questionário é considerado como o instrumento mais utilizado para a recolha de informação. Para Freixo (2009, p.191) é:

“um dos instrumentos de colheita de dados que necessita das respostas escritas por parte dos sujeitos, sendo constituído por um conjunto de enunciados ou de questões que permitem avaliar as atitudes e opiniões dos sujeitos ou colher qualquer outra informação junto desses mesmos sujeitos.”

Neste estudo foram elaborados questionários de resposta fechada acerca das tarefas e responsabilidades na família e das profissões. Elegeu-se o questionário com resposta fechada, uma vez que os e as intervenientes no estudo eram crianças do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e alguns deles ainda revelavam dificuldade na

resposta questões abertas. Com a realização dos questionários foi possível conhecer as ideias das crianças, obtendo informações pertinentes para o estudo.

2.2.3. Desenhos das crianças

O desenho foi, além da observação, um instrumento bastante solicitado às crianças, pois algumas delas demonstravam uma certa dificuldade em se expressar de forma perceptível e, por esse motivo, a representação gráfica revelou-se o melhor meio para obter as informações necessárias para a investigação.

Segundo Máximo-Esteves (2008, p.82), “a análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se concentra na aprendizagem dos alunos”. Para Coquet (2003), o desenho permite registar, explicar, contar e comunicar graficamente algo que na maioria das situações também poderia ser comunicado com palavras, com sons ou com gestos.

2.2.4. Entrevistas

De entre os instrumentos de recolha de dados já mencionados, recorreu-se ainda à entrevista. As entrevistas realizadas às crianças foram de cariz semiestruturada e não-estruturada, uma vez que estas dão a entender aos entrevistados que estão a participar num diálogo informal.

Segundo Afonso (2014), as entrevistas semiestruturadas ajudam a reduzir a distância social entre o entrevistador e o entrevistado, em que o papel da entrevistadora é o de dirigir, sempre que oportuno, o diálogo para os assuntos que lhe interessam, tendo um conjunto de questões previamente definidas, mais especificamente relacionadas com a igualdade de género. Nesta investigação, por forma a atingir resultados mais claros, recorreu-se a um esquema de perguntas em cadeia. Isto é, uma vez que nem sempre uma única resposta é capaz de revelar toda a informação sobre a opinião dos intervenientes relativamente a um determinado tema, pode revelar-se

necessário recorrer a uma sequência esquematizada de questões para potenciar a exteriorização dos pensamentos das crianças.

Diferentemente, as entrevistas não estruturadas não implicam necessariamente um conjunto de questões predefinidas. No entanto, implicam sim, uma relação de confiança que se vai estabelecendo entre o/a profissional de educação e a criança o que permite proceder a uma análise mais contínua, pormenorizada e de certa forma mais natural das ideias que cada criança possui sobre os temas a abordar. Assim, há que concluir que, ainda que menos exata, este tipo de entrevista é capaz de atingir resultados mais verdadeiros e que espelham com maior fidedignidade os sentimentos exteriorizados por cada criança por quanto resultam de uma relação que permite à criança “abrir-se” de uma forma que não se verifica quando a mesma é interpelada com questões predefinidas, diretas e concisas. Portanto, este tipo de entrevista foi-se verificando de forma aleatória e não regrada ao longo de toda a experiência, por meio de simples diálogos que no seu desenvolvimento tocaram matérias de relevo para a investigação aqui em apreço (Afonso, 2014).

As entrevistas foram sendo realizadas individualmente nos diálogos que foram tidos com cada criança. Além desta estratégia, considerou-se ser mais produtivo proceder às entrevistas esquematizadas, recorrendo a uma dinâmica de grupo, por forma a não tornar tão invasiva e intimidatória a realização da entrevista em si, ou seja, ao pedirmos a uma criança para responder diretamente a uma pergunta ao invés de nos cingirmos a orientar um diálogo com esta, estamos a fazer com que esta deixe de ser só um elemento de análise para passar a ser um elemento construtivo e colaborativo na investigação (Máximo-Esteves, 2008).

2.2.5 Notas de campo

De modo a registar o que foi observado no decorrer da participação das crianças nesta investigação, recorreu-se às notas de campo, uma vez que permitem “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150).

As notas de campo realizadas nesta investigação, traduziram-se, sobretudo, no registo de situações de diálogo estabelecido no decorrer das atividades entre criança-criança ou criança-adulto e em descrições que os intervenientes foram facultando nas representações gráficas que efetuaram.

É de realçar que este instrumento foi, além dos que já foram mencionados, fulcral para a investigação uma vez que permitiu registar o que ocorreu durante a observação, por forma a que se verificassem as ligações que se estabeleceram entre os sujeitos e o contexto (Bogdan & Biklen, 1994).

2.2.6. Registo fotográfico

O recurso ao registo fotográfico foi bastante frequente, uma vez permitiu obter o registo das diversas situações e atitudes das crianças, bem como os diversos momentos das atividades que foram desenvolvidas. Este tipo de registo serviu como complemento à observação realizada na investigação, dado que contém informação visual para, posteriormente, ser analisada e reanalisada (Máximo-Esteves, 2008).

As fotografias foram, então, um recurso aliado a todos os momentos associados à investigação, uma vez que “alteram e ampliam nossas noções daquilo que vale à pena olhar e daquilo que temos o direito de observar”, tal como refere Sontag (2008, p.13).

3. Implementação das atividades

Além de realçar a instituição e os procedimentos metodológicos, é de extrema importância dar a conhecer a sequência de atividades desenvolvidas, bem como a sua duração. A elaboração da sequência didática foi construída de acordo com as características que as crianças apresentavam, tendo em consideração as observações realizadas e que deram origem a esta intervenção.

Assim sendo, as atividades tiveram início no primeiro dia de abril de 2019, terminando no final do mês de maio, sendo desenvolvidas ao longo de quatro sessões, cada uma delas apresentando diversas fases, integradas na unidade curricular de Estudo do Meio.

Serão apresentadas, neste capítulo, as atividades realizadas, no âmbito da igualdade de género, sendo que as respetivas planificações se encontram no Apêndice III, as quais darão a conhecer, de forma mais aprofundada, o desenvolvimento de cada uma delas. De todo o modo, estas atividades encontram-se elencadas na tabela abaixo (Tabela 1).

Importa ainda referir que as atividades planeadas privilegiaram, sempre que possível, a participação cooperativa das crianças, uma vez que a sua maioria foi realizada em grande grupo, de modo a proporcionar a discussão e o debate das diversas ideias relacionadas com a igualdade de género.

Tabela 1- Sequência das atividades

Atividades	Duração	Fases
Atividade 1. “Eu e o género”	1 sessão	2 fases
Atividade 2. “Todos/as podem tudo”	2 sessões	4 fases
Atividade 3. “Trabalhos e profissões”	1 sessão	1 fase
Atividade 3. “O colmatar...”	1 sessão	2 fases

3.1. Apresentação da sequência de atividades

✓ Atividade 1. “Eu e o género”

A atividade 1 foi desenvolvida no dia 1 de abril, sendo, portanto, a sessão que deu início ao desenrolar de toda a sequência didática.

Numa primeira fase, foi apresentado às crianças um desenho representativo silhueta do meu corpo. Nesta silhueta estavam representados diversos elementos com os quais me identifico, como por exemplo as peças de roupa que eu mais gosto, a

minha cor preferida, os meus passatempos preferidos e o meu animal preferido. Este momento serviu para que as crianças percebessem o que lhes estava a ser solicitado, uma vez que lhes foi pedido que se desenhasssem à luz do que conheciam delas próprias. Durante esta atividade, cada um/a dos/as alunos/as partilhou aquilo que representou na sua folha, sendo que essas explicações foram sendo anotadas, para posterior análise.

Surgiu a segunda fase da *atividade 1*. “*Eu e o género*”. Foi nesta fase da atividade, que coloquei a questão: “O que distingue os meninos das meninas?”. Para tal, a frase foi escrita no quadro, de modo a que fosse possível registar as ideias das crianças, sendo que o quadro foi dividido em duas partes iguais, estando escrito numa das partes a palavra “meninas” e na restante parte a palavra “meninos”. Este momento levou a que se gerasse um debate acerca da questão colocada e posterior registo das conceções das crianças.

✓ **Atividade 2. “Todos/as podem tudo”**

Dando seguimento à sequência didática, deu-se início à *atividade 2*. “*Todos/as podem tudo*”, a qual decorreu nos dias 7 e 8 de maio. Na primeira sessão, correspondente à primeira fase da atividade, cada uma das crianças trouxe o seu brinquedo preferido. Previamente solicitei às famílias que autorizassem que o/a seu/sua educando/as o trouxesse (Apêndice II). Esta fase da atividade foi realizada individualmente, enquanto uma das minhas colegas estagiárias lecionava a unidade curricular de Estudo do Meio. Assim, chamei um/a aluno/a de cada vez, para que colocasse o seu brinquedo dentro de um saco de tecido. Após todas as crianças o terem feito, disponibilizei-lhes o “tesouro dos brinquedos”, dividido em três secções, uma correspondente às “meninas”, outra aos “meninos” e a última aos/às “meninos e meninas”. Nesse momento, cada uma das crianças retirou do saco um brinquedo aleatório, que não fosse seu, colocando-o numa das secções do “tesouro” que, a seu ver, fosse a mais adequada. De modo a perceber o motivo de cada um/a em trazer determinado brinquedo, coloquei-lhes a questão: “Porque é que esse é o teu brinquedo preferido?”.

Terminada esta fase, no dia 8 de maio, iniciou-se a segunda fase, tendo sido realizada, em grande grupo, na biblioteca da escola, uma vez que o objetivo era mostrar às crianças em que secção estava cada um dos brinquedos. Neste momento, coloquei a questão “Tendo em conta o que observam, alterariam a disposição de algum brinquedo?”. Foi a partir daqui que surgiu a terceira fase da atividade, tendo lido duas histórias adaptadas, escritas em português do Brasil e designadas “Ceci e o vestido de Max” do autor Thierry Lenain e o “Fusquinha Cor de rosa” do autor Caio Riter. No final da leitura e exploração do conteúdo de cada história, foram esclarecidos e debatidos alguns conceitos tais como: género, estereótipos de género e igualdade de género, sendo que as ideias principais foram registadas no quadro, permitindo o esclarecimento de dúvidas das crianças. Por fim, dinamizou-se a quarta e última fase da sessão onde, à semelhança do que aconteceu na segunda fase da atividade, foi colocada, novamente, a questão “Alguém pretende alterar algum brinquedo para outra categoria?”.

✓ **Atividade 3. “Tarefas e Profissões”**

A dinamização da *atividade 3. “Tarefas e Profissões”*, com apenas uma fase, foi realizada no dia 13 de maio. Esta, tal como sucedeu na primeira fase da atividade 2, foi desenvolvida individualmente, enquanto a minha colega de estágio lecionava a aula de Estudo do Meio. De modo a não perturbar a leção da aula, desloquei-me com uma criança de cada vez até à biblioteca da escola. Esta atividade foi dedicada ao preenchimento de duas tabelas, quase como se fossem um questionário, onde uma delas dizia respeito às tarefas desenvolvidas em casa e a outra às atividades profissionais (Apêndice V).

✓ **Atividade 4. “O colmatar...”**

A quarta e última sessão foi dinamizada no dia 29 de maio, sendo esta dividida em duas fases. Numa primeira fase, distribuí uma folha por cada aluno/a, dividida em 10 categorias, onde tinham que representar graficamente algo relacionado com cada

uma das categorias. Na folha estavam escritas as seguintes expressões: desenho de um menino, desenho de uma menina, brinquedos só de menino, brinquedos só de menina, roupa só de menino, roupa só de menina, atividades desportivas só de menino, atividades desportivas só de menina, tarefas em casa só de menino e tarefas em casa só de menina. As crianças só desenharam nas categorias que consideraram existir uma clara distinção entre os meninos e as meninas. Partindo deste princípio, as crianças deixaram por preencher as categorias onde consideraram não existir exemplos diferenciadores dos meninos e das meninas.

Após a realização das representações gráficas, foi realizada a última fase da sessão, onde se mostraram, aos/às alunos/as, as conceções que possuíam no início da intervenção pedagógica, mais especificamente na *atividade 1. “Eu e o género”*. Posteriormente, gerou-se um momento de confronto das conceções iniciais, (correspondentes à primeira sessão da intervenção) com as conceções finais, ou seja, após a realização das diversas atividades. Para esse efeito, e de modo a verificar se as conceções das crianças se modificaram ou evoluíram, após a dinamização das atividades, foi realizado um mural, em grande grupo, onde expressaram as suas ideias. Por fim, cada aluno/a realizou um desenho sobre o que estava escrito no mural. Posteriormente essas representações gráficas foram inseridas no mural.

3.2. Análise dos dados

Dado que a principal finalidade desta investigação foi a de perceber quais as conceções das crianças acerca da identidade de género e se estas seriam passíveis de alteração com a dinamização de atividades, tornou-se essencial a criação de categorias de análise associadas a cada uma das atividades, de modo a ser possível a análise dos dados obtidos com a sua realização.

Tabela 2- Categorias de análise

Atividades	Categorias
Atividade 1. “Eu e o género”	Categoria 1. Diferenças entre os meninos e as meninas
Atividade 2. “Todos/as podem tudo”	Categoria 2. Brinquedos e brincadeiras de meninos e de meninas
Atividade 3. “Tarefas e profissões”	Categoria 3. Tarefas em casa desenvolvidas pela família Categoria 4. Atividades profissionais de homens e de mulheres
Atividade 4. “O colmatar...”	Categoria 5. Reanálise de conceções acerca das diferenças entre sexos Categoria 6. Intervenção final e análise de resultados

Categoria 1. Diferenças entre meninos e meninas

Esta categoria foi importante para o planeamento das sessões que se seguiram, uma vez que me permitiu perceber quais as conceções que as crianças possuíam acerca de questões de identidade de género.

Nesta categoria, quando lhes foi solicitado que se desenhasssem, tendo em conta os seus gostos e preferências, tanto os meninos como as meninas se representaram com elementos considerados “típicos” de meninos e “típicos” de meninas.

Durante a realização desta atividade os/as alunos/as foram tecendo comentários explicativos das suas representações. Neste sentido, afigurou-se relevante elencar alguns desses comentários, de forma a que pudessem ser analisados em função dos objetivos a que esta atividade se propunha. Assim, destacam-se as seguintes intervenções:

- *Eu pintei a minha roupa de azul e cor de laranja porque são as minhas cores preferidas. (C – menino)*

- *Eu gosto de tocar viola (I – menino)*
- *Gosto de unicórnios e de cães (P – menina)*
- *Eu desenhei um tacho porque adoro cozinhar (O – menino)*
- *Eu gosto de saltos altos, saias e de vestidos (D - menina)*
- *O meu passatempo preferido é jogar no Tablet. (Q – menina)*
- *Eu gosto de jogar no telemóvel e também de jogar futebol. (N – menino)*
- *A minha cor preferida é o roxo. (D, P – meninas)*
- *Eu adoro ouvir música. (H, V – meninas)*



Figura 1- Desenho de uma menina (G)



Figura 2- Desenho de um menino (L)

Tal como se observa nas afirmações acima, verifica-se que as crianças apresentavam ideias bastante estereotipadas relativamente aos seus gostos e preferências. Tendo isto em consideração revelou-se necessário, antes da intervenção, aprofundar e compreender os conceitos que, à data, tinham como “certos”.

Com efeito, procedi a um momento de debate com a turma, no qual fui questionando os/as alunos/as de uma forma geral, e não individualizada, sobre quais as principais diferenças que estes consideravam existir entre os meninos e as meninas. Das respostas dadas, espontânea e voluntariamente, por cada aluno/a destaque, para efeitos de análise, as seguintes:

Tabela 3 - Respostas à categoria 1

Categoria	Registo de respostas	
	Meninos	Meninas
Diferenças entre meninos e meninas	<i>“Os meninos gostam de ser polícias.”</i>	<i>“As meninas gostavam de ser princesas.”</i>
	<i>“Os meninos gostam de jogar basquete.”</i>	<i>“As meninas gostam de ballet.”</i>
	<i>“Os meninos jogam futebol e as meninas não.”</i>	<i>“As meninas gostam de brincar às bonecas.”</i>
	<i>“Os meninos não devem ajudar nas tarefas de casa.”</i>	<i>“As meninas gostam de desenhar.”</i>
	<i>“Os meninos usam chapéus e as meninas não, elas usam laços.”</i>	<i>“As meninas gostam de laços.”</i>
		<i>“As meninas têm cabelos longos e os meninos não.”</i>

Como se pode verificar através da análise da tabela 3, confirma-se que neste momento da intervenção, as crianças apresentaram, efetivamente, ideias fortemente enraizadas associadas a diferenças entre sexos, assumindo a sua identidade de género. Tendo por base os resultados desta primeira atividade, senti que era imperativo começar a delinear atividades, não tão só de análise propriamente dita, mas também de cariz mais interventivo, com o intuito refletir com as crianças sobre igualdade de género - uma temática atual que urge ser iniciada, desde cedo.

Categoria 2. Brinquedos de meninos e de meninas

Nesta atividade constatei que os brinquedos que cada criança trouxe eram associados ao seu sexo, estando bastante presente a ideia de estereótipos de género, uma vez que os meninos e as meninas levaram brinquedos associados ao seu sexo (super-heróis, cartas, *Barbies*, princesas, peluches, entre outros). Por forma a perceber o motivo de cada um/a em trazer determinado brinquedo, coloquei-lhes a questão “Porque é que esse é o teu brinquedo preferido?”, sendo que a resposta que os meninos deram, na totalidade, foi “*Porque este brinquedo é de meninos*”, por outro lado, as meninas responderam de forma semelhante afirmando, na sua maioria, “*Porque as meninas gostam muito de bonecas*”. A tabela 4 apresenta os brinquedos trazidos pelas crianças:

Tabela 4 - Brinquedos trazidos pelas crianças

Meninos	Meninas
Camião (1)	Peluches (4)
Super-heróis (2)	Barbie (4)
<i>Cristiano Ronaldo</i> (1)	Boneca (2)
Cartas (1)	
Telescópio (1)	
Bola (1)	
<i>Pikachu</i> (1)	

Importa, ainda, referir de que forma estes brinquedos foram categorizados no “Tesouro dos brinquedos”, de modo a compreender as escolhas feitas pelas crianças. Deste modo, na categoria “meninos” foram colocados três brinquedos (camião, Cristiano Ronaldo e um Super-herói), na categoria “meninas” foram colocados quatro brinquedos (dois peluches, uma *Barbie* e uma boneca) e por fim, na categoria “meninos e meninas” colocaram onze brinquedos (telescópio, *Pikachu*, bola, três *Barbies*, dois peluches, cartas, uma boneca e um Super-herói). Através desta análise, depreende-se que a maioria das crianças considerou que os brinquedos tanto podem ser utilizados pelos meninos como pelas meninas, sendo que, por outro lado, alguns

elementos da turma consideraram que certos brinquedos deveriam ser utilizados só pelos meninos ou unicamente pelas meninas.

Posteriormente, procedeu-se à leitura de duas histórias, com conteúdos ligados à promoção da igualdade de género. A turma, demonstrou uma enorme atenção, provavelmente devido ao facto de terem acabado de realizar uma atividade mais estimulante e neste momento apenas teriam que ficar a ouvir a história. Ainda assim, revelaram grande concentração, o que denotou que apesar de possuírem estereótipos de género, o conteúdo das histórias os tinha feito pensar.

Deste momento, resultou uma pequena discussão sobre a distribuição que havia sido feita, inicialmente, dos brinquedos que as crianças tinham trazido. Foi neste momento que a atividade se revelou de especial eficácia, porquanto praticamente todos os brinquedos foram colocados na categoria de brinquedos elegíveis para serem utilizados por “meninos e meninas”. No entanto, pude constatar que um dos meninos da turma se mostrou intransigente a alterar a categoria do seu brinquedo (Super-herói), por considerar que este era invariavelmente destinado a ser usado por meninos.

Assim, será de concluir que este foi o primeiro momento em que, efetivamente, se teve uma intervenção ativa nas opiniões dos/as alunos/as da turma. Sendo ainda de considerar, por este motivo, que a atividade teve um enorme sucesso, razão pela qual as atividades que se seguiram também passaram a ter uma índole mais interventiva e não meramente analítica.

Categoria 3. Tarefas em casa desenvolvidas pela família**Tabela 5** - Respostas dadas pelas meninas à categoria 3

	Eu	Pai / avô / tio ...	Mãe / avó / tia ...	Irmão / irmã
Limpar o pó	3	4	9	2
Aspirar a casa	1	3	9	1
Ler o jornal	1	8	5	0
Ouvir música	9	3	6	6
Cozinhar	2	4	9	1
Coser roupa	0	3	9	0
Bordar	0	0	4	0
Tricotar	0	0	4	0
Ver televisão	10	8	9	7
Pôr / levantar a mesa	6	6	10	3
Lavar a loiça	2	6	9	1
Lavar a roupa	0	4	9	0
Passar a ferro	1	2	9	0
Arrumar o quarto	8	2	9	4
Ler livros de histórias	10	4	5	5

Tabela 6 - Respostas dadas pelos meninos à categoria 3

	Eu	Pai / avô / tio ...	Mãe / avó / tia ...	Irmão / irmã
Limpar o pó	2	5	8	2
Aspirar a casa	2	5	6	2
Ler o jornal	0	5	5	2
Ouvir música	7	3	4	1
Cozinhar	3	5	8	1
Coser roupa	0	0	8	0
Bordar	0	0	6	1
Tricotar	0	0	6	1
Ver televisão	7	7	8	4
Pôr / levantar a mesa	4	4	5	1
Lavar a loiça	1	6	6	1
Lavar a roupa	0	2	8	1
Passar a ferro	1	1	8	1
Arrumar o quarto	4	3	8	2
Ler livros de histórias	6	3	5	2

Conforme se observa nas tabelas 5 e 6, verifica-se que, na maioria dos casos, as crianças referem ser as mães que desempenham as tarefas em casa, principalmente, no que diz respeito às tarefas de natureza essencialmente doméstica, como preparar as refeições, preparar as roupas e tratar da limpeza da casa. Não admira, por isso, que estas práticas se encontrem naturalizadas e não sejam questionadas pelas crianças.

No entanto, não será de deixar de se considerar que, em alguns casos, os pais também participam nas tarefas domésticas, como se pode aferir pela análise dos dados acima expostos. Assim, pode depreender-se que, nas famílias das crianças em estudo, a igualdade de género parece estar a concretizar-se. De qualquer das formas, esta igualdade encontra-se, ainda, muito longe daquilo que seriam os níveis expectáveis para uma sociedade que se pretende inclusiva.

Assim, sensibilizar para a igualdade de género nas tarefas a desempenhar, é e será um papel da escola, através de atividades diversas, de cariz pedagógico, que aumentem a motivação das crianças para a aprendizagem, potenciem o desenvolvimento do seu pensamento crítico e contribuam para o incremento de uma maior consciência cidadã.

Será ainda de salientar que as meninas da turma dizem participar consideravelmente mais do que os meninos nestas tarefas, o que confirma a tese de que as ideias de desigualdade se encontram já enraizadas nas crianças, que as veem com total normalidade. Partindo deste pressuposto e da análise destes dados, compreendeu-se que mais difícil do que modificar as ideias das crianças para a vida em sociedade seria alterar a forma como estas percecionam a vida familiar e a divisão das suas responsabilidades, enquanto membros de um agregado familiar, normalmente composto por homens e por mulheres.

Categoria 4. Atividades profissionais de homens e de mulheres**Tabela 7** - Respostas dadas pelas meninas à categoria 4

	Homem	Mulher
Policiar as ruas	10	10
Apagar fogos das florestas e das casas	10	8
Conduzir táxi	10	7
Conduzir autocarro	10	8
Dar consultas médicas	10	10
Prestar outros cuidados de saúde (retirar sangue/ injeções/ ...)	10	10
Dar aulas	10	10
Cortar, lavar, pintar e pentear cabelos	9	10
Assentar tijolos (para fazer casas)	10	8
Cozinhar	9	10

Tabela 8 - Respostas dadas pelos meninos à categoria 4

	Homem	Mulher
Policiar as ruas	8	8
Apagar fogos das florestas e das casas	8	5
Conduzir táxi	8	6
Conduzir autocarro	8	4
Dar consultas médicas	8	8
Prestar outros cuidados de saúde (retirar sangue/ injeções/ ...)	8	8
Dar aulas	8	8
Cortar, lavar, pintar e pentear cabelos	8	8
Assentar tijolos (para fazer casas)	8	3
Cozinhar	8	8

Tal como se verifica pela análise efetuada nesta categoria, podemos aferir que, tanto na opinião das meninas como na opinião dos meninos, os homens podem desempenhar qualquer tipo de atividade profissional, ao contrário do que acontece com as mulheres. Para estes/as, as mulheres estão limitadas no que diz respeito ao exercício de profissões que exijam esforço físico ou largos períodos sem companhia (ver

exemplo das respostas às atividades profissionais assentar tijolos, conduzir autocarro, conduzir táxi e apagar fogos das casas e das florestas).

Pela análise destes dados, há ainda que retirar uma ilação de extrema importância que se encontra em concordância com os dados da categoria anteriormente analisada. Ora, é claro, pela comparação das categorias aqui em causa, que as crianças se encontram mais sensibilizadas para a questão da igualdade de género nas temáticas relacionadas com a vida em sociedade, como o exercício de atividades profissionais. Em sentido inverso, tal recetividade não se verificou na categoria anterior relativa à realização de tarefas domésticas por homens e por mulheres. Assim, dos dados recolhidos nesta atividade de análise, sem elementos de intervenção, foi possível encontrar uma problemática que ainda não havia sido reconhecida. De facto, as crianças possuem diferentes perceções da igualdade de género para os diferentes ambientes sociais com os quais convivem no seu dia a dia.

Categoria 5. Reanálise das conceções acerca das diferenças entre sexos**Tabela 9** - Número de crianças que desenhou em cada categoria

	Meninos	Meninas
Desenho de um menino	8	10
Desenho de uma menina	8	10
Brinquedos só de menino	0	0
Brinquedos só de menina	0	0
Roupa só de menino	0	0
Roupa só de menina	8	10
Atividades desportivas só de menino	1	0
Atividades desportivas só de menina	1	1
Tarefas em casa só de menino	0	0
Tarefas em casa só de menina	0	0

Tendo como referência os dados expressos na tabela acima, verifica-se que tanto os meninos como as meninas, na sua totalidade, fizeram apenas representações gráficas em três secções, desenho de um menino, desenho de uma menina e roupa só de menina. Nestas três secções a turma considerou que existiam elementos característicos só de meninos e só de meninas. Por outro lado, como se observa na tabela, apenas três crianças da turma consideraram que haviam ainda duas secções em que os meninos e as meninas se distinguiam (atividades desportivas).

Importa, ainda, analisar como é que as crianças fizeram as suas representações gráficas, de modo a compreender se as suas conceções das diferenças entre sexos se alteraram. Para tal foi realizada uma tabela que contempla os elementos mais evidenciados pelas crianças nas suas representações gráficas, permitindo que se faça uma análise mais minuciosa dos seus desenhos. Apenas desta forma será possível discernir se efetivamente existiram alterações nas conceções da turma relativamente a esta problemática.

Tabela 10 - Elementos evidenciados pelas crianças nas representações gráficas

			Meninos	Meninas
Desenho de um menino	Tipos de roupa	Calças/calções	8	10
		Camisola	8	10
	Cores da roupa	Amarelo	0	2
		Azul	5	8
		Castanho	2	1
		Cor de laranja	2	3
		Preto	1	1
		Roxo	2	1
		Verde	2	5
		Vermelho	3	3
Desenho de uma menina	Tipos de roupa	Calças/calções	3	2
		Camisola	6	7
		Saia	3	5
		Vestido	2	3
	Cores da roupa	Azul	3	4
		Amarelo	0	1
		Castanho	1	0
		Cor de laranja	2	1
		Cor de rosa	0	3
		Preto	0	3
		Roxo	2	3
		Verde	1	2
		Vermelho	3	4
Roupa só de menina	Tipos de roupa	Saia	8	10
		Vestido	8	10
		Sapatos de salto alto	1	1
Atividades desportivas só de menino	<i>Rugby</i>		1	0
Atividades desportivas só de menina	<i>Ballet</i>		1	1

Esta primeira fase da atividade final “O colmatar...” destinou-se a proceder à primeira análise da alteração/evolução das conceções da turma relativamente às questões da igualdade de género. Assim, e como é facilmente constatável pela análise da tabela acima exposta, compreende-se que tanto os meninos como as meninas têm, agora, uma ideia não estereotipada em relação ao seu sexo e ao outro do que aquela que se verificava no início de todo o processo. O recurso a cores normalmente associadas à representação de cada um dos sexos (azul e cor de rosa), é notoriamente reduzido no que à representação das meninas diz respeito. Um dado de especial interesse, é o de que grande parte das meninas, quando questionadas para que desenhassem um menino, continuaram a recorrer à cor azul para efetuar essa representação.

Ainda assim, o principal dado a retirar a toda esta tabela prende-se com o facto de a maior parte dos/as alunos/as não ter encontrado elementos para desenhar nas restantes categorias. Mesmo no que se diz respeito às atividades desportivas, apenas três crianças consideraram pertinente limitar o exercício de atividades com o rugby e o ballet a cada um dos sexos, ou seja, quinze crianças não encontram qualquer impedimento para que qualquer criança realize este tipo de exercício. Significa isso que estas crianças já não encontram verdadeiras diferenças entre as capacidades dos meninos e das meninas. Veja-se por exemplo tabela 9, que nenhuma das crianças desenhou na categoria “tarefas em casa só de menino” e “tarefas em casa só de menina”, mostrando-se assim uma grande evolução desde a realização da primeira atividade 1. “*Eu e o género*”, e principalmente em comparação com os resultados da atividade 3. “*Tarefas e profissões*”.

Pode-se ainda verificar, através da análise da tabela 10, que todos os meninos foram desenhados utilizando como vestuário calças/calções e camisolas, tal dado não é, no entanto, contrário aos objetivos deste estudo, porque efetivamente, este tipo de vestuário é uma representação da realidade. Será, no entanto, de salientar que nos desenhos das meninas, tanto se pode ver o recurso a elementos como saias e vestidos (estereótipos), como se pode ver desenhos em que estas são representadas utilizando calças e camisolas. Tal resultado é uma clara demonstração de uma menor representação do estereótipo relativamente ao vestuário feminino. Provavelmente se

se questionasse uma outra turma do 1.ºCEB (que não tivesse sido alvo da intervenção) seria de esperar que a maioria das crianças desenhasse uma menina recorrendo a saias, vestidos e à cor rosa. O facto de tais resultados não se verificarem nesta turma, denota que a intervenção feita teve efeito nas aprendizagens das crianças que agora estão mais conscientes da igualdade de género.

Categoria 6. Intervenção final e análise de resultados

Posteriormente e como última atividade, foi pedido às crianças que voltassem a olhar para as ideias que tinham desenvolvido, em conjunto, na atividade 1. “Eu e o género” e que, em grande grupo, refletissem sobre aquilo que haviam construído. Em seguida, também em conjunto, foi-lhes solicitado que procedessem às alterações que considerassem pertinentes, tendo por base o que pensavam, neste momento, sobre as mesmas questões.

Tal desafio levou a que se verificassem as seguintes alterações por parte da turma:

O que pensávamos saber:

- “As meninas gostam de usar vestidos.”
- “As meninas têm os cabelos longos e os meninos não.”
- “As meninas gostam de laços.”
- “As meninas gostam de desenhar.”
- “Os meninos não devem ajudar nas tarefas de casa.”
- “As meninas gostam de brincar com bonecas.”
- “As meninas gostam de balé.”
- “Os meninos jogam futebol e as meninas não.”
- “Os meninos gostam de jogar basquete.”
- “As meninas gostavam de ser princesas.”
- “Os meninos gostam de ser polícias.”
- “Os meninos usam chapéus e as meninas não, elas usam laços.”



O que sabemos:

- “Tanto os meninos como as meninas podem usar vestidos.”
- “As meninas e os meninos têm os cabelos longos.”
- “Os meninos e as meninas podem usar laços.”
- “As meninas e os meninos todos podem desenhar.”
- “Os meninos e as meninas podem ajudar a limpar a casa.”
- “Os meninos e as meninas podem brincar com bonecas.”
- “O balé é para os meninos e para as meninas.”
- “Todos podem jogar futebol.”

- *“As meninas e os meninos que quiserem, podem jogar basquete.”*
- *“Algumas meninas gostavam de ser princesas.”*
- *“Todos, se quiserem, podem ser polícias.”*
- *“Tanto os meninos como as meninas podem usar chapéus, se quiserem”*

Assim, é por demais evidente que as concepções parecem ter sido modificadas, o que denota, mais uma vez, a importância da integração deste tipo de atividades no currículo dos alunos e das alunas do 1.ºCEB. Como se pode constatar, todas as ideias inicialmente construídas pelas crianças foram, por estas, voluntariamente alteradas e todas estas alterações podem ser vistas como promotoras dos princípios da igualdade de género.

3.3. Avaliação da investigação

É fundamental avaliar todo o trabalho desenvolvido com as crianças, pois só assim será possível perceber se, de facto, os resultados finais foram ao encontro do que desejava com esta investigação. Tendo em conta a análise efetuada em cada uma das atividades desenvolvidas, realça-se a importância da *atividade 4. “O colmatar...”*, mais precisamente, a segunda fase da atividade, uma vez que esta serviu para compreender se as concepções das crianças sofreram alterações/evoluções, permitindo realizar uma avaliação global de toda a intervenção.

Tendo em conta os resultados da última atividade, pode considerar-se que as crianças perceberam a importância da temática abordada sobre a igualdade de género, tendo revelado nas suas realizações a incorporação dos seus princípios. Assim, esta turma do primeiro ano de escolaridade mostrou, no final da intervenção, uma enorme evolução nas suas aprendizagens, o que me permite crer que crescerão mais conscientes e recetivas à igualdade de género. Espera-se que ao longo do percurso escolar possam continuar a abordar e a refletir sobre a temática, competindo à escola, aos e às docentes, contribuir para que tal aconteça.

CAPÍTULO III – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerações Finais

É um facto que a igualdade de género é um assunto que ainda está por resolver no que às problemáticas da sociedade diz respeito. Esta é sem dúvida uma área à qual os/as professores/as ainda não dispensam, infelizmente, tanta importância como às restantes áreas do conteúdo, como é o caso do Português, da Matemática e do Estudo do Meio. Não tenho dúvidas que estas áreas são essenciais na formação dos/as alunos/as, mas, não pode ser deixada de lado a necessidade de criar uma sociedade mais justa e consciente. Tal não pode ser alcançado se não consciencializarmos as gerações do futuro para a problemática da igualdade de género.

Deste modo, senti que as crianças, da turma onde realizei a intervenção, não tinham ainda sido alertadas para a temática. Tendo em conta esta realidade decidi “pôr mãos à obra” e começar a dar o meu contributo, enquanto futura professora, em prole da igualdade de género. Será de considerar, pelos resultados obtidos neste estudo, que as crianças, principalmente nesta idade, podem evoluir, tal como aconteceu no decorrer das atividades, no sentido de se tornarem membros, não só conhecedores dos princípios da igualdade de género, mas também seus promotores, seja em casa ou em qualquer outro local que frequentem.

Naturalmente, todos concluímos que dos primeiros conceitos que qualquer ser humano aprende, passa pela distinção entre “homem” e “mulher”, o que acaba por exercer uma enorme influência na organização da sociedade e até a forma como cada pessoa se avalia a si própria e às pessoas que a rodeiam. Por forma a corresponder ao socialmente aceite, a criança tende a comportar-se em conformidade com os modelos de masculinidade e feminilidade que lhe vão sendo inculcados. Para este desenvolvimento, contribuem essencialmente as pessoas que têm um contacto direto com a criança desde tenra idade, como os pais, mães, pessoas amigas e familiares, mas também os/as seus/suas professores/as e é aqui que os profissionais da nossa área, da educação, assumem um papel crucial para a não radicalização destes modelos que estão tão sedimentados na nossa sociedade, mas que cada vez se vão tornando mais frágeis e homogêneos. Neste ponto há que reconhecer, sem dúvida, mérito aos/as profissionais de ensino que já têm desenvolvido trabalho neste âmbito, ainda assim,

muito se encontra por concretizar pelo que nos compete a nós intervir ativamente neste sentido. (Cardona; Nogueira; Vieira; Piscalho; Uva; Tavares, 2011)

Assim, mais do que qualquer outro tipo de estereótipos ou conceitos pré-definidos, os estereótipos de género apresentam, como afirma Susan Basow (1992), um poder coercivo e de controlo, na medida em que não se limitam a descrever como devem agir homens e mulheres, mas também são compostas por uma visão prescritiva, se bem que não uniforme, dos comportamentos e papéis que cada um deve assumir.

A escola, enquanto espaço de aprendizagem e “segunda casa” na vida de uma criança, deve ser um espaço mobilizado para a descoberta de experiências, de modo a promover um espaço de harmonia e o minimamente baseado nestes estereótipos que acima referi. Neste sentido, o conhecimento que cada aluno/a tem de si próprio/a e dos/as seus/suas colegas, deve trabalhar-se diariamente e deve ser considerado essencial no desenvolvimento curricular das crianças que frequentam o 1.º Ciclo do Ensino Básico. A escola tem então o papel de eliminar, tanto quanto possível, as desigualdades entre “homens” e “mulheres”. Tal como vimos, isto só poderá ser feito através de práticas promotoras de uma cidadania ativa e democrática, que possam ser desenvolvidas, em sintonia, com a formação integrante de uma parte curricular mais formal. Acrescenta-se até as afirmações de Gisela Tarizzo e Diana Marchi (1999) que elevaram tanto a importância da escola nesta matéria chegando mesmo a considerar que esta juntamente com outros intérpretes sociais, devem contribuir para a construção desta nova realidade.

A escola, espaço de aprendizagens fundamental na vida das crianças, constitui-se como um espaço de vida, em que crianças aprendem mobilizando as descobertas das experiências vividas no seu quotidiano. Neste contexto, o conhecimento de si e do outro interpenetra-se com o trabalho sobre as questões do género e da cidadania e, obrigatoriamente, tornam-se centrais no desenvolvimento curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A promoção da educação para a cidadania no currículo escolar, deve fomentar a integração e a aceitação da diversidade como meio de estimular uma maior igualdade de oportunidades e participação e, neste contexto, as questões referentes à promoção de uma maior igualdade de género não podem ser negligenciadas.

A questão da igualdade de género está consagrada no Perfil Geral de Desempenho Profissional dos/as docentes do ensino não superior, sendo expressamente definido, que a este/a compete, entre outras responsabilidades proporcionar e potenciar o “respeito pelas diferenças culturais e pessoais dos alunos e demais membros da comunidade educativa, valorizando os diferentes saberes e culturas e combatendo processos de exclusão e discriminação” como podemos confirmar pela análise do Ponto II, Alínea e) dos anexos ao Decreto-Lei 240/2001, de 30 de Agosto.

Considero que é incontornável abordar a igualdade de género quando queremos promover uma cidadania ativa. Acontece que, esta questão do género deve ser encarada como de importância basilar para a construção da identidade de cada pessoa enquanto cidadão/cidadã de uma sociedade moderna. Seja qual for a sociedade, as crenças e preconceitos que o conceito de género tende a construir, são normas que, mesmo sendo silenciosas, condicionam o comportamento das pessoas na sociedade sem qualquer tipo de justificação lógica que o fundamente. Assim e sendo que a escola é um dos espaços que contribuem para a construção dos pilares das sociedades, optei por realizar esta experiência por forma a combater uma problemática que cada vez mais se revela fora do seu tempo.

Por fim, saliento que esta experiência foi fundamental para perceber que, de facto, as crianças estão recetivas a aprender a qualquer momento, quer sejam conteúdos estabelecidos pelo currículo quer sejam questões relacionadas com outros assuntos, que apesar de não estarem bem definidos no currículo, considero que são igualmente importantes para a aprendizagem e formação pessoal das futuras gerações. Resta apenas salientar que efetivamente foi possível proceder ao diagnóstico das conceções das crianças sobre identidade de género; delinear e implementar uma intervenção com crianças do 1.º ano de escolaridade sobre a igualdade de género; avaliar a intervenção através das aprendizagens realizadas. Assim, e com todos os objetivos, inicialmente propostos cumpridos, resta considerar ainda ter sido possível concretizar um último e principal objetivo: a efetiva mudança/evolução das conceções das crianças relativamente à problemática da igualdade de género.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação - Um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres. (2020). Obtido de <http://www.apem-estudos.org/pt>
- Alvarez, T., Vieira, C. C., Oustrouch-Kaminska, J. (2017). *Género, Educação e Cidadania: Que «Agenda» para a Investigação Científica e para o Ensino e a Formação?* ex aequo. 36. 9-22
- Basow, S. (1992). *Gender, stereotypes and roles* (3.^a ed.). Belmont: Cole Publishing Company.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T. (2010). *Guião de Educação, Género e Cidadania. Educação. Pré-Escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Piscalho, I., Uva, M., Tavares, T. C. (2011). *Guião de Educação Género e Cidadania. 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Colclough, C. et al. (2003). *Género e Educação para Todos: O Salto Rumo à Igualdade*. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.
- Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres (1999). *Agenda Global 3: A abordagem integrada da igualdade de género "mainstreaming"*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Coquet, E. (2003). *Desenhar um Texto, Falar com Riscos e Ler um Desenho. Ensinar-te*, 2-7.

- Cunha, T., & Silvestre, S. (2008). *Somos Diferentes Somos Iguais: Diversidade, Cidadania e Educação*. Santa Maria da Feira: Rainho & Neves, Lda.
- Duarte, F., Santos, F., Pinto, L. G., Marques, A., Campos, I., Geraldês, M. J., . . . Almeida, V. (2014). *Igualdade de Género em Portugal 2013*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.
- Ferreira, A. M. (2002). *Desigualdades de Género no Actual Sistema Educativo Português*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Freixo, M. J. (2009). *Metodologia Científica fundamentos métodos e técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Héritier, F. (2005). *Masculino, Feminino/II : Dissolver a Hierarquia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Marchão, A. d., & Bento, A. I. (2012). *Promoção da Igualdade de Género – um estudo em contexto de educação pré-escolar*. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Neto, A., CID, M., Peças, A., Chaleta, E., & Floque, A. (2000). *Cadernos de Coeducação: Estereótipos de Género*. Lisboa: Comissão para Igualdade e Direitos das Mulheres.
- Roldão, M. d. (2002). *Os professores e a gestão do currículo: Perspetivas e Práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Saavedra, L. (2005). *APRENDER A SER RAPARIGA, APRENDER A SER RAPAZ: TEORIAS E PRÁTICAS DA ESCOLA*. Coimbra: Edições Almedina.

- Silva, A., Araújo, D., Luís, H., Rodrigues, I., Alves, M., & Tavares, T. (2005). *Cadernos de Coeducação: A Narrativa na Promoção da Igualdade de Género. Contributos para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Comissão para Igualdade e Direito das Mulheres.
- Sontag, S. (2008). *Ensaio sobre Fotografia*. Lisboa: Dom Quixote.
- Tarizzo, G. B., & Marchi, D. (Lisboa). *Cadernos de Coeducação - Orientação e identidade de género: a relação pedagógica*. 1999: Comissão para a Igualdade e Direito das Mulheres.
- Vieira, C. M. (2013). *Educação Familiar - Estratégias para a Promoção da Igualdade de Género*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação - O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei nº. 46/1986 (1986, 14 de outubro). *Diário da República*. 1.^a Série, 237, 3067-3080.

Decreto-Lei nº. 240/2001 (2001, 30 de agosto). *Diário da República*. 1.^a Série, 201, 5569-5572.

Decreto-Lei nº. 54/2018 (2018, 6 de julho). *Diário da República*. 1.^a Série, 129, 2918-2928.

APÊNDICES

Lista de Apêndices

Apêndice I – Pedido de autorização de participação na investigação

Apêndice II – Pedido de autorização para a recolha de brinquedos

Apêndice III – Planificação da sequência didática

Apêndice IV – Desenhos das crianças no início da intervenção

Apêndice V – Tabelas acerca das tarefas em casa e das atividades profissionais

Apêndice VI – Desenhos das crianças no final da intervenção (tabelas)

Apêndice VI – Mural ilustrativo das conceções finais

APÊNDICE I - PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO NA INVESTIGAÇÃO

Pedido de Autorização

Ex.mos(as) Senhores(as) Encarregados(as) de Educação,

No âmbito do meu trabalho de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Coimbra, subordinado ao tema “A igualdade de género”, o qual dará origem ao relatório final, venho por este meio solicitar a sua autorização para que o/a seu/sua educando(a) participe nesta investigação, através da recolha de dados na realização de atividades, recolhendo registos fotográficos e escritos, uma vez que a realização do relatório final necessita, além das observações, de instrumentos que comprovem os dados obtidos.

É garantida a total confidencialidade e anonimato do(a) seu/sua educando(a), não sendo exposta a sua identidade, uma vez que os registos serão apenas utilizados para fins académicos, sendo apenas disponibilizados para quem está a investigar, neste caso eu, Inês Clemente Gonçalves, bem como para a minha orientadora.

Agradecendo desde já a sua atenção.

Com os melhores cumprimentos,

A estagiária,

Inês Gonçalves

Eu, _____,
encarregado(a) de educação do(a) aluno(a),
_____, tomei
conhecimento do pedido e declaro que autorizo / não autorizo a utilização dos registos
gráficos e escritos obtidos ao longo da investigação.

Assinatura do(a) Encarregado (a) de Educação

**APÊNDICE II – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA A RECOLHA DE
BRINQUEDOS**

Pedido para a recolha de brinquedos

Ex.mos(as) Senhores(as) Encarregados(as) de Educação,

No âmbito do meu trabalho de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Coimbra, subordinado ao tema “A igualdade de género”, gostaria de pedir a sua colaboração. Solicito que autorize o seu/sua educando/educanda a trazer para a Escola, no dia 6 de maio, o seu brinquedo preferido, para desenvolver uma atividade. A segurança dos brinquedos está salvaguardada e os mesmos não sairão da sala de aula.

Agradecendo desde já a sua atenção, subscrevo-me.

Com os melhores cumprimentos.

30-04-2019

Inês Gonçalves

APÊNDICE III – PLANIFICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Tabela 1: Planificação da atividade 1. “Eu e o género”

Atividade 1. “Eu e o género”		
Data: 1 de abril	Duração: 1h30	Local: Sala de aula
Sequência da atividade 1ª Fase: - Apresentação de uma ilustração representativa dos gostos e preferências da professora estagiária; - Realização de um desenho acerca dos gostos e preferências de cada aluno/a; - Apresentação e diálogo acerca dos desenhos produzidos. 2ª Fase: - Dinamização de um debate, em grande grupo, acerca da questão: “O que distingue os meninos das meninas?” - Registo, no quadro, das ideias das crianças.	Objetivos específicos: - Selecionar os seus gostos e preferências (passatempos, roupa, animais, entre outros); - Perceber quais as principais diferenças existentes entre os meninos e as meninas; - Partilhar ideias entre o grupo; - Aceitar e respeitar as diferentes opiniões.	Unidade curricular: Estudo do Meio
Recursos: Material de escrita; quadro de ardósia e giz; 19 folhas A6; Lápis de cor.		

- **Descrição da atividade**

A primeira sessão, será dividida em duas fases. Numa primeira fase será apresentada às crianças uma ilustração sobre a própria estagiária, na qual estarão

representados os seus gostos e preferências (roupa, cores, passatempos, animais, entre outros). Com isto, será solicitado às crianças que realizem um desenho sobre elas próprias tendo em conta o que conhecem de si, para que posteriormente apresentem à turma aquilo que representaram na sua folha.



Figura 1: Exemplo de um desenho de uma criança

Após o término da primeira fase, dar-se-á início à segunda fase da atividade, onde será dinamizado um debate acerca da questão: “O que distingue os meninos das meninas?”. Para tal, a questão será escrita no quadro, de forma a registar as ideias das crianças, sendo que o quadro será dividido em duas partes iguais, em que num dos lados estará escrita a palavra “meninos” e no lado oposto a palavra “meninas”, de modo a registar as diversas ideias que atribuem a cada uma das categorias.



Figura 2 – Debate acerca da questão: “O que distingue os meninos das meninas?”

- **Avaliação global da sessão**

As crianças revelaram bastante interesse na sessão, demonstrando-se muito entusiasmadas em dar o seu contributo na discussão acerca da identidade de género. Aquando o momento da realização do desenho sobre si próprias, surgiram

representações bastante interessantes, as quais revelaram uma enorme diferença no que diz respeito aos gostos e preferências de cada criança, pois os meninos representaram-se com elementos que se consideram representativos dos rapazes (calças, t-shirts, sapatilhas, bolas de futebol, cor azul, entre outros). Por outro lado, as meninas representaram-se com alguns elementos característicos de raparigas (vestidos, saias, bandoletes, unicórnios, entre outros) mas, em certos casos, também se desenharam a usar calças, t-shirts, sapatilhas, o que refletiu que nas conceções das meninas, tal como na nossa sociedade, elas podem utilizar vestuário e calçado como os meninos.

Relativamente ao momento em que se gerou o debate, considero que este correu melhor do que o que estava à espera, uma vez que as crianças demonstraram bastante interesse em dar a sua opinião acerca da questão que lhes foi colocada, sendo que, tal como aconteceu nos desenhos, verifiquei que os meninos veiculavam mais estereótipos de género, do que as meninas.

Tabela 2: Planificação da atividade 2. “Todos/as podem tudo”

Atividade 2. “Todos/as podem tudo”		
Data: 7 e 8 de maio	Duração: 3h00	Local: Sala de aula e Biblioteca
Sequência da atividade 1ª Fase: - Disposição dos brinquedos num saco; - Organização individual dos brinquedos, no “tesouro dos brinquedos”, segundo as categorias “menino”, “menina”, “menino e menina”	Objetivos específicos: - Perceber que cada criança tem a sua opinião relativamente aos brinquedos e brincadeiras que gosta; - Aceitar e respeitar as escolhas de cada um/a relativamente à atribuição de brinquedos a cada sexo ou a ambos.	Unidade curricular: Estudo do Meio

<p>2ª Fase:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revelação dos brinquedos colocados em cada uma das categorias; - Confronto acerca das disposições dos brinquedos. <p>3ª Fase:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura e exploração de duas histórias: “Ceci e o vestido de Max” e “O Fusquinha cor-de-rosa”; - Esclarecimento dos conceitos género, estereótipos de género e igualdade de género; - Registo das ideias principais no quadro de ardósia. <p>4ª Fase:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realização de um debate após a leitura das histórias, colocando a questão “Alguém pretende alterar algum brinquedo para outra categoria?” 	<ul style="list-style-type: none"> - Entender os conceitos inerentes à igualdade de género; - Compreender que cada menino/a pode brincar com qualquer tipo de brinquedo, não existindo brinquedos e brincadeiras só para meninos e só para meninas; - Desconstruir concepções relativas à desigualdade entre géneros; - Aceitar e respeitar a opinião de cada um/a relativamente à atribuição de brinquedos a cada sexo ou a ambos. 	
<p>Recursos: Brinquedos; saco em tecido; tesouro dos brinquedos; quadro de ardósia e giz; Histórias: Lenain, T. (2013). <i>Ceci e o vestido de Max</i>. Companhia das Letrinhas.; Riter, C. (2013). <i>O Fusquinha cor-de-rosa</i>. Paulinas.</p>		

- **Descrição da atividade**

No que respeita à segunda sessão, esta será dividida em quatro fases. Na primeira fase, recorrer-se-á aos brinquedos trazidos de casa pelos/as alunos/as, os quais serão colocados, pelos/as mesmos/as, num saco. De seguida, será solicitado a cada uma das crianças que retire do saco um dos brinquedos, que não seja o seu, para, posteriormente, o colocar no tesouro dos brinquedos, tendo em consideração cada uma das categorias contidas no mesmo, sendo elas: “menino”; “menina”; “menino e menina”. Na segunda fase, será revelado às crianças a disposição de cada um dos brinquedos, tendo em consideração as categorias mencionadas, onde lhes será pedido que respondam à seguinte questão: “Tendo em conta o que observam, alterariam a distribuição de algum brinquedo?”.



Figura 3: Saco com os brinquedos



Figura 4: “Tesouro dos brinquedos”



Figura 5: Categorização dos brinquedos

Após o término da segunda fase, dar-se-á início à terceira fase, na qual serão lidas e exploradas duas histórias que contemplam um conteúdo ligado ao conceito de género, sendo elas “Ceci e o vestido de Max” de Thierry Lenain, e “O Fusquinha cor-de-rosa” de Caio Riter. Após a exploração de ambas as histórias, serão clarificados alguns conceitos, tais como: género; estereótipos de género; igualdade de género. De modo a que os/as alunos/as possam, caso surja alguma dúvida, consultar as ideias inerentes a estes conceitos, estas serão registadas no quadro.



Figura 6: Leitura das histórias

Por fim, esta atividade terminará com a quarta fase, a qual servirá para verificar se o conceito de igualdade de género foi incorporado nas ideias das crianças e, para tal, será colocada a questão “Alguém pretende alterar algum brinquedo para outra categoria?”.

- **Avaliação global da sessão**

Considero que esta atividade permitiu às crianças alterar e aumentar as suas conceções no que respeita à igualdade de género, pois após o término de cada uma das fases correspondentes a esta atividade, a turma evidenciou um enorme envolvimento progressivo no que respeita a esta temática.

O recurso às histórias foi de facto o momento de destaque desta atividade, uma vez que as crianças se demonstraram muito entusiasmadas. Através da leitura das histórias as crianças aperceberam-se que ambas tratavam de conceitos ligados à igualdade de género, sendo que verifiquei que a maioria dos/as alunos/as começaram a perceber que, de facto, as suas conceções acerca dos brinquedos e brincadeiras de meninos e de meninas é algo que pode ser partilhado. Foi muito importante esta fase da atividade, uma vez que na categorização dos brinquedos, a turma, à exceção de uma criança, considerou que todos os brinquedos seriam para meninos e para meninas.

De um modo geral, posso afirmar que os objetivos delineados para esta sessão foram satisfatórios, sendo que destaco o facto de, por vezes, existir alguma dificuldade em comunicar, uma vez que alguns elementos não respeitavam as regras de participação, falando ao mesmo tempo que o/a colega que estava a participar ordeiramente.

Tabela 3: Planificação da atividade 3. “Tarefas e profissões”

Atividade 3. “Tarefas e profissões”		
Data: 13 de maio	Duração: 1h00	Local: Sala de aula
Sequência da atividade 1ª Fase: - Preenchimento de duas tabelas: a primeira acerca das tarefas desempenhadas em casa; a segunda acerca das atividades profissionais.	Objetivos específicos: - Perceber quem desempenha as tarefas de casa; - Compreender que as atividades profissionais podem ser desempenhadas por homens e por mulheres; - Estimular a reflexão acerca das atividades domésticas como uma tarefa coletiva, e das atividades profissionais como atividades para homens e mulheres.	Unidade curricular: Estudo do Meio
Recursos: Tabela acerca dos trabalhos desenvolvidos em casa; tabela acerca das atividades profissionais.		

• Descrição da atividade

A dinamização da terceira atividade será desenvolvida em apenas 1 fase. Nesta atividade, será solicitado às crianças que preencham, individualmente, duas tabelas, uma relacionada com as tarefas desempenhas em casa, e a outra acerca das atividades profissionais.

Esta sessão será desenvolvida enquanto uma das minha colegas leciona a unidade curricular de Estudo do Meio e, de modo a não perturbar a aula, deslocar-me-ei com um/a aluno/a de cada vez até à biblioteca da escola, para que se realize o preenchimento das tabelas.



Figura 7: Preenchimento das tabelas

- **Avaliação global da sessão**

Embora considere esta atividade a menos complexa, realço que foi de extrema importância a sua dinamização, pois através do que as crianças foram preenchendo e dizendo acerca das tarefas em casa e das atividades profissionais, consegui obter dados bastante relevantes para a investigação. Portanto, neste caso, a simplicidade foi crucial para a obtenção de dados.

Tabela 4: Planificação da atividade 4. “O colmatar...”

Atividade 4. “O colmatar...”		
Data: 29 de maio	Duração: 2h30	Local: Sala de aula
Sequência da atividade 1ª Fase: - Representação gráfica, individual, na folha A3, que estará dividida em dez categorias distintas.	Objetivos específicos: - Verificar se existe ainda existe diferenciação entre meninos e meninas, nas diversas categorias;	Unidade curricular: Estudo do Meio

<p>2ª Fase:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Debate, em grande grupo, acerca das conceções na fase inicial da intervenção e na fase final da intervenção; - Construção, em grande grupo, de um mural com as conceções iniciais e com as conceções finais. - Realização de desenhos acerca do que aprenderam com as atividades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber se as conceções se alteraram/evoluíram após as intervenções realizadas; - Produzir um mural com as novas ideias acerca da igualdade de género. 	
<p>Recursos: Folhas A3 com as devidas categorias; papel de cenário; material de desenho e de escrita.</p>		

• Descrição da atividade

A concretização da última sessão será o colmatar de todo o trabalho desenvolvido com as crianças. Para tal, numa primeira fase, será distribuída uma folha A3 por cada criança, para que elas se expressem através do desenho. Estas folhas estarão divididas em diversas categorias, tais como: desenho de um menino, desenho de uma menina, brinquedos só de menino, brinquedos só de menina, roupa só de menino, roupa só de menina, atividades desportivas só de menino, atividades desportivas só de menina, tarefas em casa só de menino, tarefas em casa só de menina. As crianças só deverão desenhar em cada uma das categorias caso, na sua opinião, considerem que existe uma distinção entre os meninos e as meninas, caso contrário, poderão deixar qualquer uma das categorias por desenhar.



Figura 8: Representação gráfica nas tabelas

Após a primeira fase terminada, dar-se-á início à última fase da sessão, onde, primeiramente, serão escritas no quadro, as conceções que os/as alunos/as

apresentaram na primeira atividade da investigação, para que posteriormente sejam confrontadas com as aprendizagens das crianças-na fase final da intervenção. Para esse efeito, e de modo a registar e verificar se as ideias da turma sofreram alterações, será realizado, em grande grupo, um mural com os conhecimentos que apresentarão no final de toda a sequência didática. Por fim, será ainda solicitado que realizem um desenho acerca do que aprenderam com as diversas intervenções, para que no final sejam colocados no mural.



Figura 9: Mural com as conceções e desenhos da turma

• Avaliação global da sessão

A última sessão correspondeu à avaliação da intervenção, uma vez que me permitiu verificar se as atividades desenvolvidas foram ou não importantes para a alteração/evolução das conceções iniciais dos/as alunos/as. Foi importante a realização do mural, uma vez que as crianças puderam observar que, de facto, as conceções que possuíam acerca da identidade de género, evidenciavam desigualdade entre sexos. Realço que a turma se demonstrou bastante envolvida no decorrer da atividade, respeitando e compreendendo a opinião do/a outro/a acerca da igualdade entre meninos e meninas, havendo uma enorme cooperação entre todos os elementos da turma. Pretendi, portanto, com esta sessão, privilegiar o diálogo em grande grupo, o qual me permitiu obter informações fundamentais acerca do que as crianças aprenderam com esta sequência didática.

**APÊNDICE IV – DESENHOS DAS CRIANÇAS NO INÍCIO DA
INTERVENÇÃO**



Desenho n.º 1: Desenho de uma menina

“Eu gosto de usar bandoletes coloridas, calças e camisola.; Desenhei um unicórnio porque é o meu animal preferido e as meninas gostam muito.; Adoro o meu cabelo comprido.; O meu passatempo preferido é jogar no *tablet*.” (Q)



Desenho n.º 2: Desenho de uma menina

“Eu gosto de corações cor-de-rosa.; Eu gosto de brincar no telemóvel.; Eu gosto de vestidos.; A minha cor preferida é a cor roxa.; Eu gosto de tocar piano.; Eu gosto de flores.” (J)



Desenho n.º 3: Desenho de uma menina

“Eu gosto de saltos altos, de saias e de vestidos.;
Gosto de flores.; A minha cor preferida é cor-de-
rosa.; Gosto de jogar no telemóvel.; Às vezes gosto
de vestir calções e camisolas.” (B)



Desenho n.º 4: Desenho de uma menina

“Eu gosto muito de flores.; Eu gosto de ouvir
música.; Eu gosto de usar batons, laços, vestidos e
colares.; Eu gosto muito de comprar roupa.” (H)



Desenho n.º 5: Desenho de uma menina

“Eu gosto de ouvir música.; A minha cor preferida é a cor azul.; Eu gosto de desenhar.; Eu gosto de vestir calções.; Gosto de coroas, de rainhas e de princesas.; Eu gosto de unicórnios.” (V)



Desenho n.º 6: Desenho de uma menina

“A minha cor preferida é o roxo.; Gosto de unicórnios e de cães.; Adoro fazer bolos.” (P)



Desenho n.º 7: Desenho de uma menina

“Gosto de ler livros e de desenhar.; Gostava de ter o cabelo comprido.; Gosto de usar vestidos.” (E)



Desenho n.º 8: Desenho de uma menina

“Eu gosto muito de borboletas.; Eu gosto de vestir vestidos.; Eu gosto de usar laços no cabelo.; A minha cor preferida é a cor azul.; Eu gosto do arco-íris e de flores.” (G)



Desenho n.º 9: Desenho de uma menina

“Eu gosto de usar saia, sapatilhas, camisola e calças.; Gosto de corações.; Gosto de ver o arco-íris.; Gosto de ouvir música.; A minha cor preferida é cor de rosa.; Eu gosto de pintar os lábios e de usar pulseiras.; Eu gosto de borboletas.; Gosto muito de tocar piano.” (F)



Desenho n.º 10: Desenho de uma menina

“Eu gosto de pintar os lábios com batom.; Eu gosto de usar vestidos, colares e anéis.; Eu gosto de flores.; A minha cor preferida é o roxo.” (D)



Desenho n.º 11: Desenho de um menino

“As minhas cores preferidas são o azul e o verde.; Eu não gosto de jogar à bola, mas gosto de ver os outros meninos a jogar.” (A)



Desenho n.º 12: Desenho de um menino

“Eu gosto de jogar futebol e de jogar o jogo *GTA* na minha consola.; A minha cor preferida é a cor azul.; Eu gosto de ouvir música no rádio.; Eu gosto de fazer experiências.” (L)



Desenho n.º 13: Desenho de um menino

“Eu gosto de fazer bolos e de jogar no telemóvel o *Minecraft*.; Eu gosto da escola.; Eu pintei a minha roupa de azul e cor de laranja porque são as minhas cores preferidas.; Eu gosto de castelos.” (C)



Desenho n.º 14: Desenho de um menino

“Eu gosto de roupa e de jogar futebol.; Eu jogo no *tablet* e no telemóvel.; A minha cor preferida é cor de laranja.; Eu gosto de vestir calças.” (R)



Desenho n.º 15: Desenho de um menino

“Eu desenhei uma panela porque gosto de cozinhar.; Eu gosto da cor azul porque é a cor da água.; Eu gosto de ver a patrulha pata na televisão.” (M)



Desenho n.º 16: Desenho de um menino

“Eu gosto de jogar futebol.; u gosto de estar no telemóvel a jogar *Minecraft*.; A minha cor preferida é o amarelo.; Eu gosto de corações.” (N)



Desenho n.º 17: Desenho de um menino

“Eu desenhei um tacho porque eu adoro cozinhar.; Eu gosto de brincar no *tablet*.; Eu pintei a minha roupa de amarelo porque gosto dessa cor.; Eu gosto de comprar roupa.” (O)



Desenho n.º 18: Desenho de um menino

“Eu gosto de tocar viola.; Eu gosto de jogar no telemóvel o *GTA* e também gosto de ouvir música.; Eu gosto das cores azul, vermelho e cor-de-rosa.” (I)

APÊNDICE V – TABELAS ACERCA DAS TAREFAS EM CASA E DAS ATIVIDADES PROFISSIONAIS

Tabela 5: Tarefas desenvolvidas em casa

Menino ____ Menina ____					
Tarefas em casa	Eu	Pai / avô / tio ...	Mãe / avó / tia ...	Irmão / Irmã	
1- Limpar o pó					
2- Aspirar a casa					
3- Ler o jornal					
4- Ouvir música					
5- Cozinhar					
6- Coser roupa					
7- Bordar					
8- Tricotar					
9- Ver televisão					
10- Pôr / levantar a mesa					
11- Lavar a loiça					
12- Lavar a roupa					
13- Passar a ferro					
14- Arrumar o quarto					
15- Ler livros de histórias					

Tabela 6: Atividades profissionais




Menino ____ Menina ____			
Atividades profissionais	Homem	Mulher	
1- Policiar as ruas			
2- Apagar fogos das florestas e das casas			
3- Conduzir táxi			
4- Conduzir autocarro			
5- Dar consultas médicas			
6- Prestar outros cuidados de saúde (retirar sangue/ injeções/ ...)			
7- Dar aulas			
8- Cortar, lavar, pintar e pentear cabelos			
9- Assentar tijolos (para fazer casas)			
10- Cozinhar			

**APÊNDICE VI – DESENHOS DAS CRIANÇAS NO FINAL DA
INTERVENÇÃO (TABELAS)**

• Tabelas das meninas

Menina _____ Menina X

Aluna B

desenho de um menino	desenho de uma menina	brinquedos só de menino	brinquedos só de menina	roupa só de menino
				
roupa só de menino	atividades desportivas só de menino	atividades desportivas só de menina	brinquedos em casa só de menino	brinquedos em casa só de menina
				

Menina _____ Menina X

Aluna E

desenho de um menino	desenho de uma menina	brinquedos só de menino	brinquedos só de menina	roupa só de menino
				
roupa só de menino	atividades desportivas só de menino	atividades desportivas só de menina	brinquedos em casa só de menino	brinquedos em casa só de menina
				

Menina _____ Menina X

Aluna H

desenho de um menino	desenho de uma menina	brinquedos só de menino	brinquedos só de menina	roupa só de menino
				
roupa só de menino	atividades desportivas só de menino	atividades desportivas só de menina	brinquedos em casa só de menino	brinquedos em casa só de menina
				

Menina _____ Menina X

Aluna D

desenho de um menino	desenho de uma menina	brinquedos só de menino	brinquedos só de menina	roupa só de menino
				
roupa só de menino	atividades desportivas só de menino	atividades desportivas só de menina	brinquedos em casa só de menino	brinquedos em casa só de menina
				

Menina _____ Menina X

Aluna G

desenho de um menino	desenho de uma menina	linguagem só de menino	linguagem só de menina	tempo só de menino
				
tempo só de menino	atividades desportivas só de menino	atividades desportivas só de menina	linguagem em casa só de menino	linguagem em casa só de menina
				

Menina _____ Menina X

Aluna Q

desenho de um menino	desenho de uma menina	linguagem só de menino	linguagem só de menina	tempo só de menino
				
tempo só de menino	atividades desportivas só de menino	atividades desportivas só de menina	linguagem em casa só de menino	linguagem em casa só de menina
				

Menina _____ Menina X

Aluna P

desenho de um menino	desenho de uma menina	brinquedos só de menino	brinquedos só de menina	roupa só de menino
				
roupa só de menino	atividades desportivas só de menino	atividades desportivas só de menina	longas em casa só de menino	longas em casa só de menina
				

Menina _____ Menina X

Aluna J

desenho de um menino	desenho de uma menina	brinquedos só de menino	brinquedos só de menina	roupa só de menino
				
roupa só de menino	atividades desportivas só de menino	atividades desportivas só de menina	longas em casa só de menino	longas em casa só de menina
				

Menina _____ Menina Y

Aluna F

desenho de um menino	desenho de uma menina	brinquedos só de menino	brinquedos só de menina	roupa só de menino
				
roupa só de menina	atividades desportivas só de menina	atividades desportivas só de menino	trabalhos em casa só de menino	trabalhos em casa só de menina
				

Menina _____ Menina Y




Aluna V

desenho de um menino	desenho de uma menina	brinquedos só de menino	brinquedos só de menina	roupa só de menino
				
roupa só de menina	atividades desportivas só de menina	atividades desportivas só de menino	trabalhos em casa só de menino	trabalhos em casa só de menina
				

- Tabelas dos meninos

Menina ~~X~~ Menina _____

Aluno N

desenho de um menino	desenho de uma menina	brinquedos só de menino	brinquedos só de menina	roupa só de menino
				
roupa só de menina	atividades desportivas só de menina	atividades desportivas só de menino	tempo em casa só de menina	tempo em casa só de menino
				

Menina _____ Menina _____

Aluno O

desenho de um menino	desenho de uma menina	brinquedos só de menino	brinquedos só de menina	roupa só de menino
				
roupa só de menina	atividades desportivas só de menina	atividades desportivas só de menino	tempo em casa só de menina	tempo em casa só de menino
				





Menino X Menina _____

Aluno C

desenho de um menino	desenho de uma menina	brinquedos só de menino	brinquedos só de menina	roupa só de menino
				
roupa só de menina	atividades desportivas só de menino	atividades desportivas só de menina	lugar em casa só de menino	lugar em casa só de menina
				

Menino X Menina _____

Aluno M

desenho de um menino	desenho de uma menina	brinquedos só de menino	brinquedos só de menina	roupa só de menino
				
roupa só de menina	atividades desportivas só de menino	atividades desportivas só de menina	lugar em casa só de menino	lugar em casa só de menina
				

Menina x Menina

Aluno A

desenho de um menino	desenho de uma menina	desenhos só de menino	desenhos só de menina	todos os de menino
				
todos os de menina	atividades desportivas só de menino	atividades desportivas só de menina	lanches em casa só de menino	lanches em casa só de menina
				

Menina y Menina

Aluno I

desenho de um menino	desenho de uma menina	desenhos só de menino	desenhos só de menina	todos os de menino
				
todos os de menina	atividades desportivas só de menino	atividades desportivas só de menina	lanches em casa só de menino	lanches em casa só de menina
				

Menino ☒ Menina ☐

Aluno R

desenho de um menino	desenho de uma menina	brinquedos só de menino	brinquedos só de menina	roupa só de menino
				
roupa só de menina	atividades desportivas só de menina	atividades desportivas só de menino	lugar em casa só de menino	lugar em casa só de menina
				

Menino ☒ Menina ☐

Aluno L

desenho de um menino	desenho de uma menina	brinquedos só de menino	brinquedos só de menina	roupa só de menino
				
roupa só de menina	atividades desportivas só de menino	atividades desportivas só de menina	lugar em casa só de menino	lugar em casa só de menina
				

APÊNDICE VI – MURAL ILUSTRATIVO DAS CONCEÇÕES FINAIS

